

NARRACIONES PROPIAS DE LA CULTURA WAYUU: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA  
DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS  
– MITOS - EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE EBP DE LOS CENTROS

ETNOEDUCATIVO No 1 y 2

Amelia Pushaina Pushaina

Clara Elena Rodríguez Rivera

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2019

NARRACIONES PROPIAS DE LA CULTURA WAYUU: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA  
DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS  
– MITOS - EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE EBP DE LOS CENTROS

ETNOEDUCATIVO No 1 y 2

Amelia Pushaina Pushaina

Clara Elena Rodríguez Rivera

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Asesor,

Mg, Jhon Alejandro Marín Peláez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2019

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_  
**Director de tesis**

\_\_\_\_\_  
**Jurado**

\_\_\_\_\_  
**Jurado**

**Pereira, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2018**

## Dedicatoria

*Gracias a mi padre celestial por haberme guiado, y bendecirme cada día de mi vida, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultades.*

*A mis padres, mi madre querida por su apoyo constante por estar conmigo en todo momento en las tristezas y en las alegrías, brindándome su amor, confianza y paciencia.*

*A mi compañero de mi vida, hoy que no estás conmigo, quiero darte las gracias por tu inalcanzable ayuda, por sus consejos y palabras de aliento que me han permitido llegar a culminar un peldaño más de mi vida. “TE EXTRAÑO AMOR”*

*y especialmente a mi amiga Clara Rodríguez, por su comprensión, dedicación y apoyo en el transcurso de la maestría.*

**Amelia PushainaPushaina**

*Dedico de manera especial a Dios Todo poderoso, por mostrarme el camino para alcanzar un peldaño más en mi vida.*

*A mis padres, a mi esposo, a mis hijos Dilany Adriana. Por su comprensión en los momentos de ausencia.*

*A mi amiga y compañera de fórmula Amelia Pushaina, por su colaboración en todo este proceso.*

**Clara Elena Rodríguez Rivera**

## **Agradecimientos**

Agradecemos al Ministerio de Educación Nacional, la oportunidad de formación que nos han brindado, pues con ella aseguramos en gran parte, ser agentes transformadores de la educación, en nuestra Institución Educativa.

A la maestría, por los saberes y reflexiones que generaron en nosotras, la necesidad y el deseo de transformar nuestras prácticas de enseñanza.

A nuestro asesor Alejandro Marín, por el saber, disposición y paciencia que compartió con nosotras, en cada uno de los encuentros desde la distancia, y el empeño en cada asesoría.

A los padres de familia de nuestra Institución Educativa, que con amabilidad, adoptaron una actitud positiva y abierta, para colaborar con nosotras en la realización de este trabajo.

A nuestros protagonistas profesionales y laborales: nuestros estudiantes, que con tanta motivación y alegría impresa en cada una de las actividades desarrolladas en su compañía, convirtieron esta experiencia formativa, en un proceso de crecimiento mutuo y colectivo.

## Tabla de contenido

1. Presentación .....	15
2. Marco teórico .....	30
2.1 Lenguaje y sociedad.....	31
2.2 Lenguaje escrito .....	33
2.3 Lectura .....	34
2.3.1. La enseñanza de la comprensión lectora.....	36
2.3.2. La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.....	36
2.3.3. La lectura como un proceso interactivo .....	37
2.3.4. La lectura como proceso transaccional .....	39
2.4 Enfoque comunicativo .....	40
2.5. Género narrativo .....	45
2.5.1 Plano de la narración.....	46
2.5.2. Plano del relato .....	46
2.5.3 Plano de la historia.....	47
2.6. Mitos .....	47
2.6.1.Tradición Oral.....	49
2.7 Secuencia didáctica.....	49
2.8 Prácticas reflexivas .....	52
3. Marco metodológico .....	54
3.1 Tipo de investigación.....	54
3.2 Diseño de la investigación .....	55
3.3 Población de la investigación.....	56
3.3.1. Muestra .....	56
3.4 Sistema de Hipótesis .....	57
3.4.1 Hipótesis de trabajo.....	57
3.4.2 Hipótesis nula.....	57
3.5. Variables. ....	57
4. Análisis de la información .....	66
4.1. Análisis Cuantitativo de la comprensión .....	67

4.1.2. Prueba de Hipótesis.....	67
4.2 Análisis de Dimensiones.....	69
4.2 Análisis Cualitativo De Las Prácticas de enseñanzas .....	83
5. Conclusiones.....	87
6. Recomendaciones .....	89
7. Bibliografía .....	91
8. Anexos .....	95

### Lista de Tablas

<i>Tabla 1</i> Población del estudio.....	57
Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente.....	59
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente.....	60
Tabla 4 Fases del proyecto.....	65
Tabla 5 medidas de tendencia central grupo 1 .....	68
Tabla 6 medidas de tendencia central grupo 2.....	68

### Lista de Graficas

Grafica 1. Comparativo general Pre-Test vs Pos-Test Grupo 1.....	69
Grafica 2. Comparativo general Pre-Test vs Pos-Test Grupo 2.....	69
Grafica 3. Comparativo general de dimensiones Grupo 1.....	69
Grafica 4. Comparativo general de dimensiones Grupo 2.....	69
Grafica 5. Comparativo general de indicadores S. Comunicación Grupo 1.....	71
Grafica 6. Comparativo general indicadores S. Comunicación Grupo 2.....	71
Grafica 7. Comparativo general Plano de la narración Grupo 1.....	74
Grafica 8. Comparativo general Plano de la narración Grupo 2.....	74
Grafica 9. Comparativo general Plano del relato Grupo 1.....	76
Grafica 10. Comparativo general Plano del relato Grupo 2.....	76
Grafica 11. Comparativo general Plano de la historia Grupo 1.....	79
Grafica 12. Comparativo general Plano de la historia Grupo 2.....	79



## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Conversatorio con los abuelos.....	73
Ilustración 2. Taller con el escritor Vito Pushaina.....	73
Ilustración 3. Caracterización de la serranía de la Macuira.....	74
Ilustración 4. Entrevista con una docente.....	77
Ilustración 5. Entrevista con una anciana.....	77
Ilustración 6. Documental.....	77
Ilustración 7. Origen Tótem.....	79
Ilustración 8. Mesa Redonda.....	79
Ilustración 9. Transformación de Waleker.....	80
Ilustración 10. Presentación de láminas.....	83
Ilustración 11. Presentación de carteleras.....	83
Ilustración 12. Video de Mitos.....	83

## **Lista de Anexos**

Anexo 1: Consentimiento informado .....	78
Anexo 2: Secuencia didáctica.....	80
Anexo 3: Evidencias fotográficas .....	89

## Resumen

Este proyecto tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, en estudiantes del grado quinto y reflexionar las prácticas en el aula para transformarlas y mejorarlas en beneficio del aprendizaje significativo de niños y la formación de los maestros. Para lograrlo se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo incide una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo de la comprensión lectora con narraciones propias de la cultura wayuu (mitos) de los estudiantes del grado 5° de los centros etnoeducativos No1 y 2 del distrito turístico y cultural de Riohacha?

Para ello se optó por un enfoque investigativo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intra-grupo a través del cual se valoró el nivel de desarrollo en cuanto a la comprensión de textos narrativos, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica (variable independiente) para lo cual se consideraron las siguientes categorías o aspectos a partir de las dimensiones de la comprensión lectora; que contempla autor, contexto situacional, (Jolibert, J. 2006), (quien escribe, quien lee, propósito comunicativo; plano de la narración planteada desde Cortés y Bautista (1999) que incluye la voz del narrador, tiempo de la narración y funciones básicas del narrador; plano de la historia de Pérez (2010) que incorpora personajes, intencionalidad y estados emocionales; y la estructura básica del relato desde Cortés y Bautista (1999) que contiene estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

Los resultados permitieron concluir, entre otras cosas que el trabajo pedagógico a través de secuencias didácticas favorecen el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en el área de lenguaje básicamente en la comprensión de textos narrativos y llevó a los estudiantes a la realización de un análisis, interpretación y comprensión más profunda de los cuentos.

Palabras claves: comprensión lectora, secuencia didáctica, texto narrativo, enfoque comunicativo.

## Abstrac

The purpose of this project was to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the comprehension of narrative texts, in fifth grade students, to reflect in the classroom to transform them and improve them for the benefit of meaningful learning of children and the formation of teachers. . To achieve this, the following research question was posed:

How does a didactic sequence, with a communicative approach to reading comprehension, influence narratives typical of the Wayuu culture of 5th grade (fifth) students of the ethno-educational centers No1 and 2 of the tourist and cultural district of Riohacha?

For this purpose, a quantitative research approach was chosen, with an intra-group quasi-experimental design through which the level of development in terms of narrative text comprehension was assessed, before and after the implementation of the didactic sequence (variable independent) for which the following categories or aspects were considered based on the dimensions of reading comprehension; that contemplates author, situational context, (Jolibert, J. 2006), (who writes, who reads, communicative purpose, plan of the narration raised from Cortes and Bautista (1999) that includes the voice of the narrator, narration time and functions basic narrator, plane of the story of Pérez and Abril (2010) that incorporates characters, intentionality and emotional states, and the basic structure of the story from Cotes and Bautista (1999) that contains the initial state, strength of transformation and final state.

The results allowed us to conclude, among other things, that the pedagogical work through didactic sequences favored the improvement of the performances of the students in the area of

language basically in the comprehension of narrative texts and led the students to carry out an analysis, interpretation and deeper understanding of the stories.

Keywords: reading comprehension, didactic sequence, narrative text, communicative approach.

## **1. Presentación**

El ser humano como ente de la sociedad está dictaminado por normas y estándares naturales, uno de los contratos comunicativos por excelencia es el lenguaje, forma fundamental para poder expresar las ideas, pensamientos, sentimientos, dudas, entre otras, y es a través de este que se muestra como es la persona, sus valores y la comunidad a la cual pertenece. Reafirmando lo anterior; Vigostsky (1978), sustenta que la función primaria del lenguaje es la comunicación, es decir, se trata del intercambio social como un instrumento regulador de los procesos comunicativos.

Con base en lo anterior, se puede determinar la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo social, cultural, para interactuar, comprender, y aceptar diferentes puntos de vista y ser comprendidos por otros lo que queremos expresar, ya que representa la realidad de cada persona y la regulación de las conductas, estas finalidades se realizan a través de la comunicación verbal y no verbal. Ahora bien, el uso del lenguaje es la clave en la comprensión de lo que se ve, de lo que se dice, de lo que se escribe y de lo que se escucha.

Así como el lenguaje es preponderante en la vida de las personas, también es importante considerar que existen factores primordiales que contribuyen a que los niños y jóvenes crezcan íntegramente a nivel social, personal y educativo, dado que permiten al ser humano, ser partícipes de un contexto sociocultural de una manera progresiva. Algunos de estos aspectos son la lectura y la escritura, los cuales, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2011), “se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria” (p.4).

Es preciso señalar, que la lectura es un acto fundamental, ya que facilita las relaciones adecuadas con el entorno, puesto que es inherente en todos los aspectos de la vida cotidiana; la lectura proporciona la interacción con el contexto sociocultural y permite transformarlo; con ella se adquiere de igual forma, el poder sobre el conocimiento y se puede acceder a mejores niveles profesionales y laborales; al respecto, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación Nacional, lanzaron en el año 2011, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, teniendo como una de sus premisas que:

Una persona que se ha formado como lectora y escritora, alcanza mayores niveles de desarrollo intelectual y un mejor conocimiento del mundo, por lo tanto, tiene mejores oportunidades laborales, puede aspirar a mejores ingresos, y tiene una mayor posibilidad de participar en la vida social y cultural de su comunidad. Es una persona con condiciones para lograr un mayor bienestar para sí mismo y para quienes lo rodean (p.4).

Cabe destacar, que algunas investigaciones locales tales como: Castañeda y Tabares (2015), Quintero y Salazar (2016) y Palacio (2013) sugieren que la lectura en el contexto escolar, todavía es concebida como un proceso de decodificación y automatización de información, considerándola como una actividad perceptivo-motriz, lo que ha dado lugar a prácticas de enseñanza sin sentido, reduciéndola a una experiencia mecánica y memorística, reflejo de una educación tradicional, que conduce solo a la interpretación de símbolos y a reproducir los significados que el autor transmite a través de los textos, lo que genera en los estudiantes problemas de comprensión, y uno de ellos directamente relacionado con las estrategias autor reguladoras y de auto supervisión, que se refieren a la capacidad de determinar la meta u objetivo para leer, identificar y superar los obstáculos que pueden surgir durante el proceso de la comprensión lectora.



Por consiguiente, se forjan actitudes negativas, malos hábitos de lectura e incapacidad de tomar posturas críticas y reflexivas por parte de los estudiantes, factores esenciales en el proceso de la comprensión de textos, que a la larga imposibilita a los estudiantes para obtener mejores resultados en las pruebas de estado a las que deben enfrentarse, dado que en grados anteriores, en su proceso de aprendizaje, aparentemente se enfatizaba en la lectura desde la interpretación del símbolo, mas no, desde la comprensión misma del texto. A propósito Zubiría (2013) en su artículo El Maestro y los Desafíos a la Educación en el Siglo XXI afirma que en,

...Las pruebas PISA aplicadas en el año 2009 la mitad de los estudiantes de 15 años en América Latina, y quienes llevan diez años en el sistema escolar, presenta un nivel de comprensión lectora similar al que debería tener los estudiantes que recién ingresan a la escuela básica (p.43)

Lo cual es preocupante y concuerda con los planteamientos ya señalados. Dichos resultados, podrían justificarse en gran medida por las prácticas tradicionales, pues la lectura ha sido vista y enseñada solo como un proceso de decodificación, y los métodos para la enseñanza de la lectura se han clasificado en sintéticos y analíticos. En los primeros se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión.

Asimismo, entre los métodos sintéticos más conocidos encontramos el alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico. De esta manera, en los considerados como analíticos, se encuentran el global, el léxico, y el de las palabras generadoras, la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores deberán descomponer en partes más pequeñas. Sin embargo, la mayoría de los clasificados como analíticos, siguen teniendo como objetivo el reconocimiento de palabras, ya que en muchos casos, los estudiantes se encuentran

trabajando sólo con partes de las palabras, con palabras aisladas, o con oraciones individuales, y nunca con textos completos y significativos. Aunado a esto, los analíticos generalmente, incorporan algunos elementos de síntesis, ya que después de dar oraciones se suele pedir a los lectores, que descompongan y analicen las palabras, yendo de las sílabas hacia los sonidos aislados.

Asimismo, para Guevara (2005), los métodos tradicionales son descritos principalmente por la enseñanza de las vocales, luego su interés se centra en la escritura resaltando la combinación de las consonantes para luego proceder a la construcción de palabras, aunado a esto, luego el estudiante al inicio podrá combinar para lograr escribir oraciones cortas para luego pasar a textos más extensos.

Como se observa, los argumentos anteriores reflejan una concepción de la lectura que enfatiza el simple reconocimiento de palabras y el desarrollo de habilidades de decodificación, y no la lectura para obtener significados. Lamentablemente, éstos han sido los métodos para enseñar la lectura que han prevalecido durante mucho tiempo en las escuelas del mundo hispanohablante, y como se podrá observar a continuación, terminan por afectar los niveles de la comprensión de textos.

Por consiguiente, el dominio de la lectura y la escritura como práctica social forman parte del desarrollo integral del hombre, en donde el individuo pueda comprender e interpretar textos de interés personal, familiar y social ya sea de manera oral o escrita. De ahí que las instituciones educativas deben diseñar e implementar propuestas educativas para la apropiación de competencias comunicativas que le permita al individuo desenvolverse en cualquier contexto social, para ello, “la enseñanza de leer y escribir no debe ser responsabilidad exclusiva del área

de lenguaje, sino también de todas las áreas que se encuentran establecidas en el currículo”, ya que la base de una buena comprensión, es sin duda la lecturas de carácter transversal, de esta manera se puede contribuir a erradicar la dificultad en cuanto a la comprensión de textos de diferentes género (Lerner, 2001, p.20)

Ahora bien, las formas tradicionales de enseñanza de la comprensión lectora en los primeros años han prevalecido en la educación colombiana, y estas no se relacionan con las características de los sujetos y la realidad en que se desenvuelven, ya que muchos docentes aún mantienen estructuras fijas heredadas de enfoques pedagógicos basados en la transmisión del conocimiento a través de la exposición verbal, las interacciones en el aula están basadas en el predominio de la autoridad, mediante una disciplina impuesta se exige sobre todo la obediencia, pero en todo caso en la ausencia del desarrollo de competencias y conocimientos.

Es así como Arbeláez y Ramírez (2014) al referirse a este modelo tradicionalista, señala que este es academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación, Paz (2008) afirma que el profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Es decir, tradicionalmente los docentes de las escuelas eran transmisores de conocimiento, el docente tenía la verdad absoluta de lo que decía y hacía, el estudiante era un simple receptor, almacenaba toda la información que el docente le proporcionaba, siendo memorísticos el aprendizaje. No se tenía en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada individuo, se evaluaba para

medir el conocimiento de los estudiantes y sobre todo, cuánta información manejaba en su memoria, el estudiante no tenía derecho de argumentar ni refutar los conceptos, ni mucho menos reflexionar acerca de ello, todo cuestionamiento debía ser respondido como se encontraba en el texto, sin omitir una sola palabra, pero ahora, como antes, se siguen cometiendo los mismos errores, donde el tradicionalismo sigue siendo el modelo a seguir.

Respecto a lo anterior, Lerner (2001) afirma que se debe reformular la concepción del objeto de enseñanza en función de los aportes lingüísticos y la condición del sujeto de aprender a leer y a escribir con los aportes sicolingüísticos desde una perspectiva constructivista, asimismo, parece una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular al cambio de la propuesta didáctica en la escuela (p. 63).

Sin embargo, los métodos utilizados por muchos docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura son tradicionales, donde la memoria y el proceso de identificación de las letras juega un papel muy importante en la que predomina la actividad mecánica de la descodificación, con ausencia de comprensión sobre lo que se escribe, como si la escritura y la lectura fueran dos áreas diferentes.

Así como lo plantea Jolibert (1988), “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo texto y se aprende a producir textos leyendo” (p.43), aprender a leer y a escribir requiere habilidades tanto de análisis como de síntesis, por lo que se debe tener en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Según Bronckart (2001) “las limitadas capacidades en estos dominios redundan desde sus inicios y son causas de un porcentaje elevado de fracaso” (p.54).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante despertar el interés en los niños en el hábito de la lectura y por ende en su comprensión, para ello se debe respetar y tener en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, la motivación y la lectura de su preferencia.

Tal como lo plantea Lerner (2001),

...el alumno no tiene derecho en la escuela, actuar como un lector reflexivo y crítico, además si el derecho de elegir los textos que se leen es también privativo del maestro” la misma autora lo enfatiza haciendo el siguiente interrogante ¿Cómo elaborara el alumno su propio material de lectura? (p.56).

Así mismo, Lerner (2001), establece que los docentes en su mayoría seleccionan los textos sin tener en cuenta a los estudiantes, y en este sentido los textos siempre son elegidos a partir de los intereses particulares del docente, y no las necesidades y gustos de los estudiantes, a este siempre lo desvinculan del proceso de selección de los textos u obras literarias, el docente ejerce un control del material asignado, por ende es necesario dejar que el niño seleccione los textos, ya que en la medida que leen el proceso de lectura y escritura puede ser mejorado, y habilidades mentales como la comprensión puede ser desarrollada, esta se fundamenta con la visión que cada persona tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto no se puede pretender dar interpretación de lo leído, ya que es un acto de razonamiento porque va hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito.

En este sentido, Marín (2013), desarrolló una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica, y el desarrollo de la competencia argumentativa, que incidió de manera positiva en la colectividad para brindar la posibilidad de escuchar y valorar la postura de los compañeros,

frente a la discusión y reflexión del tema en debate, permitiendo el cambio de la posición personal frente a la temática.

En este orden de ideas, a nivel internacional existen pruebas o estudios que se realizan a una población específica; como las pruebas PISA, las cuales se han mencionado anteriormente; en el año 2012 Colombia ocupó uno de los últimos lugares, ratificando las falencias en cuanto al desarrollo de competencias.

Ahora bien, el panorama a partir de los resultados en las pruebas nacionales, como las pruebas Saber 2017, en las cuales se refleja a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que en los tres niveles: Primaria (ISCE: 5,65), Secundaria (ISCE: 5,61) y Media (ISCE: 6,01) el país superó la meta establecida (MMA). Además de la reducción de la cantidad de estudiantes en el nivel de desempeño Insuficiente, los resultados señalan un notorio mejoramiento en el área de lenguaje en los tres grados evaluados (3°, 5°, 9°). En lo que respecta a lenguaje de 5°, el último reporte indica que tuvo un incremento de 16 puntos. Estos datos estadísticos según el Icfes indican que el país viene mejorando en términos de educación. Asimismo, se destaca la incidencia que ha tenido el programa Ser Pilo Paga, puesto que en el 2017 se incrementó de manera considerable la cantidad de estudiantes (35%) que superaron el puntaje mínimo requerido (342). Lo anterior, se constituye en una alternativa motivante por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que hasta el momento ha repercutido en un pequeño pero significativo avance.

Con relación al contexto local, aún falta mucho por mejorar, ya que los resultados de la Prueba SABER en la básica primaria del año 2016, señalan que el ISCE del Distrito de Riohacha fue de (4,48), con lo cual se ubica por debajo de la media nacional (5,42). En estos términos,

muchos estudiantes de las instituciones educativas se ubicaron en un nivel de desempeño Insuficiente, que se traduce en mayores debilidades en la competencia de lectura y escritura en el área de lenguaje, situaciones que amerita reflexión y un rediseño de las prácticas pedagógicas desde los primeros ciclos escolares, en procura de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y por consiguiente, contribuir a la disminución de las dificultades reflejadas en los niveles de desempeño que otorga las pruebas censales.

El lenguaje en las pruebas del SABER es concebido y fundamentado en concordancia plena con los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana y con los indicadores de logros, emanados del MEN, siendo así,

...se supedita el análisis del sistema (de la lengua) al proceso de la significación, a la construcción y búsqueda del sentido a través del uso, a los elementos que intervienen en el proceso de interacción y que tienen que ver con la acción discursiva (ICFES, 2016, p. 11)

Ahora bien, se afirma literalmente, según la misma fuente, que “las pruebas pretenden rastrear estados en la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la lectura de texto”, según la cual, más que pretende verificar contenidos sobre literatura y sobre el funcionamiento gramatical del lenguaje, se pretende que exista una conciencia funcional del lenguaje.

En este sentido, las instituciones educativas juegan un papel muy importante en el desarrollo integral del individuo, es decir, desde la escuela el niño empieza a forjar su carácter y personalidad. Por lo cual el docente debe ser un guía, y fomentar espacios de diálogos y participación en el estudiante. La escuela es, el espacio ideal para empezar ese cambio en la educación que permita el desarrollo de niños autónomos, capaces de reflexionar, analizar, crear,

solucionar, y liderar procesos dentro y fuera de su contexto, de manera constructiva y crítica para ellos y para la sociedad.

A su vez, los resultados que han arrojados las pruebas del saber en las instituciones son completamente insuficientes. Teniendo en cuenta estos dos últimos años, se puede determinar que es donde más se ha evidenciado las dificultades de los estudiantes en las habilidades de comprensión lectora, proceso que se atribuyen también al desempeño del docente en la enseñanza de competencias escritas lectoras, en el año 2014, el centro etnoeducativo N° 1, obtuvo un 3.5% con dificultades dentro del proceso lector, que fue de un nivel literal. En este sentido se demuestra que los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido del texto; a nivel inferencial no recuperan información implícita de la organización y componente de las construcción de los mismos; a nivel crítico, no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Todo esto da cuenta de las múltiples dificultades que se tienen dentro de la institución, y se demuestra la necesidad de mejorar en dichas competencias lectoras. En el año 2015, presento las mismas dificultades que en los años anteriores el índice sintético de calidad educativa solo subió 8 centésimas y de un 3,5% paso a un 3.58%. Ahora bien, en el año 2016, el Centro Etnoeducativo No 1 sede el principio del distrito turístico y cultural de Riohacha (C.E.N°1) mejoró con relación a los años anteriores con un porcentaje de 4.95% de índice sintético de calidad educativo, por la preparación de estrategias tanto del director como de los docentes para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. Por el contrario en el Centro Etnoeducativo No 2, sede principal del distrito turístico y cultural de Riohacha (C.E.N°2), obtuvo en el año 2014 un 3,51%, con mucha deficiencia en la competencia lectora y la escritora, de igual forma en el año 2015 obtuvo un puntaje de 3,57%, presentando las mismas deficiencias. A su vez en el año 2016, obtuvo un puntaje de 3,46%, decayendo cada vez más, en los procesos



de competencias comunicativas, esto se debe, a la falta de preparación, conocimiento, interpretación, lectura, el hecho de no estar familiarizado con la prueba solo un porcentaje mínimo logro hacer ese proceso adecuadamente, uno de los factores de estos resultados es la falta de estrategias para superar las dificultades, esto influyen en la formación de muchos docentes no es adecuado para enfrentarse a las aulas y a suplir las necesidades cognitivas que presentan los niños, pues la formación no es adecuada.

Para minimizar estas dificultades que presentan los estudiantes en las competencias lectoras y escritora se implementó la jornada única en la institución, con el fin de profundizar los temas donde los estudiantes presentan mayores dificultades, sin embargo, para ello se requiere partir de los intereses, necesidades y expectativas de la comunidad educativa, lo cual debe estar articulado a la práctica de las habilidades comunicativas en el contexto intercultural bilingüe, la lengua materna del educando y una segunda lengua, con el fin de que estos se beneficien con el aprendizaje de la segunda lengua, a la vez que mantiene y desarrollan su lengua materna. Como tal, se tiene por objetivo que los educandos conserven y perfeccionen no solo la lengua si no también otras manifestaciones de su cultura.

Tal como lo plantea el Anaaakua'ipa (2005), la lengua es la clave para comunicarse y no desaparecer, “la pedagogía de la cultura wayuu se orienta desde la oralidad, la cual se fundamenta en el intercambio verbal directo entre las personas, constituyéndose en el eje transversal para la formación en valores y construcción del conocimiento” el centro etnoeducativo No 1 y No 2 sede el principio, y sede principal Las delicias, se encuentran ubicadas en el Kilómetro 3 y 15 respectivamente que de la vía conduce a Santa Marta, con niños que oscilan de 3 a 18 años cuenta con 3 aulas de clases, el 70% de los niños de la escuela son completamente monolingües hacen uso de una sola lengua que es el wayuunaiki el otro 30% son

bilingües pero con muy poco manejo del español la lengua predominante, y con grandes dificultades en comprender lo que se escribe en la segunda lengua que es el español, por tal razón los índices de competencia lectora que los niños alcanzan en las pruebas del saber están por debajo del nivel mínimo, por la falta de manejo de comprensión lectora en los estudiantes y falta de estrategias y motivación del docente para despertar el interés por la lectura, otra dificultad radica en la forma de comunicarse y escribir utilizada por el niño wayuu en una segunda lengua; ya que la composición gramatical del wayuunaiki y el español es diferente, por ende el niño al leer cometa equivocaciones al oído de la persona que no es wayuu (alijuna) mas no dé el, enfatizado en el proceso de enseñanza desde los primeros ciclos de educación de la básica primaria. Es decir, en el wayuunaiki el verbo prevalece antes que el pronombre, por lo tanto al oído de una persona no wayuu el niño lo está diciendo mal. Como por ejemplo: yo corro el pronombre se antepone al verbo, pero en wayuunaiki seria corro yo, la cual para el niño wayuu está bien porque en la lengua el verbo va primero.

De acuerdo con el planteamiento de Muñoz (1986), para que los niños logren un mayor aprendizaje, es conveniente crear en el aula situaciones comunicativas en español y en su idioma materno (wayuunaiki), logrando así una mejor y mayor interacción entre las dos lenguas para que así el niño desarrolle mejor su competencia lectora.

Tal como lo sustenta en el proyecto etnoeducativo de la nación wayuu AnaaAkua'ipa (2005), “la educación del niño wayuu se fundamenta en procesos personalizados y en una educación en la vida donde se aprende a través de la observación, la imitación, la manipulación, y los consejos de los mayores” a si mismo enfatiza “la oralidad es la esencia de la cultura wayuu donde se manifiesta el proceso del pensamiento construido y ordenado para la permanencia de la cultura de generación en generación” (p. 23-26).

A pesar con lo que planteado en el AnaaAkua'ipa (2005) acerca de la formación del niño wayuu desde su propia cosmovisión la realidad que se puede evidenciar dentro de los centros etnoeducativos en la actualidad es totalmente diferente, desde el perfil que debe tener el docente en las escuelas indígenas wayuu, el cual debe ser bilingüe y conocedor de la cultura, y con una formación académica encaminada a la pedagogía en etnoeducación. Contradictorio a esto se encuentran muchos docentes formados en otras áreas del conocimiento, personas que no hacen parte de la cultura, y muchas veces provienen de otras regiones, ejerciendo su rol como docente en los diferentes centros etnoeducativos, también docentes monolingües ya sea en español o en wayuunaiki, con muy poco manejo de estrategias dentro del aula de clase, repercutiendo de manera negativa en el proceso de aprendizaje de los niños wayuu.

Por lo tanto, en aras de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes se tendrá en cuenta las narraciones propias de la cultura como los mitos y las leyendas contadas por los ancianos, los padres de familia, o cualquier miembro de la comunidad que conozca el origen mitológico del wayuu, y así despertar en el estudiante el interés por la lectura desde su propia cosmovisión. El Ana Akuaípa menciona “cada wayuu es una biblioteca andante y cada wayuu que se muere es una biblioteca que se pierde” (p. 42) por ende es importante hacer un buen uso de estas bibliotecas, llenas de sabiduría y con base en la información recolectada de diferentes autores, y diversas investigaciones encaminada a la comprensión lectora de textos narrativos se debe aprovechar cada recurso humano existente en la comunidad, y de esa forma brindarle confianza y seguridad, a los estudiantes para que ellos desarrollen cualidades como la indagación, la creatividad, la imaginación tanto en lo propio como en lo intercultural.(p. 12)

Basado en lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación. ¿Cómo incide una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo de la comprensión lectora con narraciones propias

de la cultura wayuu (mitos) de los estudiantes del grado 5° de los centros etnoeducativos No1 y 2 del distrito turístico y cultural de Riohacha?

Por otro lado el objetivo general que enmarca este trabajo de investigación es determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos de la cultura wayuu (mitos) en los estudiantes del grado 5° del Centro Etnoeducativo No 1 y el Centro Etnoeducativo N°2, sede el principio del distrito turístico y cultural de Riohacha; de este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos,

- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° de EBP de los centros etnoeducativos No 1 y 2 antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos de la cultura wayuu (mitos).
- Implementar la secuencia didáctica que propicie la transformación de la comprensión de textos narrativos de la cultura wayuu (mitos) y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a partir de su implementación.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 5° de EBP después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final de la comprensión de textos narrativos para determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

Este trabajo de investigación sobre la comprensión de textos se reviste de importancia, una vez que presenta una estrategia como propuesta, para abordar la comprensión con el objeto de:

- Implementar una didáctica que es novedosa para la institución educativa, que de entrada ya se convierte en un elemento de impacto, dado su desconocimiento y poca aplicación en la misma.
- Abordar el texto narrativo y en particular el mito, desde una perspectiva dinámica como lo es la secuencia didáctica, que facilita a los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para la comprensión lectora.
- Leer textos desde los intereses y necesidades de los estudiantes, como parte de un proceso comunicativo que los acerca a la comprensión de un destinatario y un propósito real.
- Abrir espacios de lectura en el que estudiantes y maestros puedan compartir y retroalimentar los aprendizajes adquiridos a través de los textos.

## **2. Marco teórico**

El quehacer del maestro en la actualidad, está colmado de nuevos retos que precisan por parte suya, adoptar otras posturas y estrategias dentro y fuera del aula, que correspondan a las exigencias y demandas de la infancia y la juventud de hoy. Exigencias en aspectos como el académico y social, que tienen directa incidencia en la vida de los estudiantes, y en lo que será el futuro de cada uno de ellos en sus roles como profesionales y estudiantes, que será fiel reflejo y consecuencia de todo el proceso de aprendizaje brindado por parte de sus profesores, entre otros.

Dentro de los desafíos académicos que los maestros deben enfrentar, cabe considerar las metodologías de enseñanza empleadas aún hoy en día, que aunque pese a la evolución de la tecnología, se encuentran rezagadas a estrategias tradicionalistas.

Lo anterior tiene implicaciones de dimensiones sociales y políticas en la vida de todos y cada uno de los estudiantes que estarán bajo la responsabilidad de cada maestro año tras año.

En el presente marco teórico se pretende hacer un acercamiento conceptual desde los diferentes autores, que argumentan y reflexionan sobre conceptos que están relacionados de manera directa con la comprensión lectora.

A continuación se presentaran diversos conceptos los cuales son fundamentales para el desarrollo de esta investigación, tales como: el lenguaje, la lectura, comprensión lectora, enfoque comunicativo, modelos de comprensión, texto narrativo, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas.

## 2.1 Lenguaje y sociedad

En líneas generales, el lenguaje es el medio a través del cual el hombre transmite sus ideas y sentimientos, por consiguiente este es un factor trascendente, en cuanto que su estructura sintáctica refuerza la combinación de acciones mentales en sistemas operacionales. Visto así, este contexto juega un papel importante en el crecimiento mental pero aislado no es efectivo, su mayor eficacia se produce cuando va unidos a una acción con el medio físico. Asimismo, la organización para estas actividades es a través de grupos que hay libertad para el intercambio de ideas en dicha actividad.

Así mismo Vigotsky (1934), menciona que el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y producción del conocimiento en un medio comunicativo y social es decir la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultados de una cesión de consciencia, por lo tanto lenguaje y pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. Asimismo, Vygotsky basó su concepción acerca de la génesis del lenguaje en la teoría de Sapir (1921; citado por Vygotsky, 1934), mediante la cual afirma que el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas de nuestro entorno. Para dicho autor, el lenguaje tiene un desarrollo específico con raíces propias en la comunicación pre lingüística y que no depende necesariamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con su medio. A partir de esto podemos señalar que el lenguaje es una función que se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno ya que, biológicamente, posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal. En ese sentido, el proceso evolutivo lleva a

los seres humanos a manejar instrumentos (símbolos), como el lenguaje, para adaptarse a su entorno. Por tanto, la conducta humana está organizada y controlada tanto por intenciones reales (del propio individuo) como por intenciones atribuidas por otros (provenientes de la interacción con los demás).

De esta manera, Vigotsky (1934) rescata la idea de que la participación infantil en actividades culturales bajo la guía de compañeros más capaces permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de algún problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. En ese sentido, lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. De esta forma, la creación cultural canaliza las destrezas de cada generación y con ello el desarrollo individual está mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales como pueden ser nuestros padres, en un inicio, y luego nuestros maestros o compañero del colegio.

Tal como lo plantean los Estándares Básicos de Competencia (2001), formar individuos capaces de interactuar y relacionarse con otras personas como interlocutores capaces de producir y comprender significados, pero para poder desarrollar las competencias que permiten a los estudiantes, comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad. No solamente se hace a través de las características formales de la lengua castellana si no también hay que tener en cuenta las particularidades de los sistemas simbólicos como es la pragmática, elementos cognitivos, emocionales, culturales, e ideológicos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el estudiante desarrolla competencias comunicativas según el contexto y la situación donde se encuentra para así saber, cuándo, cómo, dónde y qué decir, y cómo actuar en determinadas circunstancias, por ende los estándares buscan ampliar de forma



integral el desarrollo de comunicación del estudiantes, y formar personas reflexivas, analíticas, argumentativa que puedan interactuar, e intercambiar conceptos importantes para él y para la sociedad, por esta razón, la escritura tiene un papel importante en el desarrollo del pensamiento del niño, como se podrá ver y analizar a continuación.

## **2.2 Lenguaje escrito**

El lenguaje escrito según Vigotsky (1934) plantea que el desarrollo de la escritura es una función lingüística que se diferencia de la parte oral y hace parte de un lenguaje abstracto y es su abstracción precisamente lo que define la particular demanda del trabajo intelectual que requiere lo que a juicio de Vygotsky, representa la mayor dificultad en su adquisición, en tal sentido, la caracterización central de los procesos de escritura, la presenta como una compleja operación intelectual, y también compleja practica cultural, ya que es aquí donde el niño expresa sus emociones, sentimientos, e inquietudes.

La escritura como actividad de distanciamiento de la práctica, del propio pensamiento y de reordenación del mismo, se constituye, desde esa función meta-cognitiva, en un espacio de producción de conocimiento. Estos elementos otorgan un sentido particular al fortalecimiento de la escritura en su doble función: social, en tanto posibilita el diálogo con los otros sobre el pensamiento propio; y epistémica, en tanto constituye un modo particular de pensar, de aprender, un espacio de diálogo con sí mismo (Pérez y Roa, 2014). Entre otras cosas, se plantea, de qué manera la escritura permite una exploración y comprensión de la subjetividad; realizar este repliegue sobre la labor docente seguramente ha permitido una gradual toma de consciencia acerca de qué hacemos y por qué hacemos lo que hacemos en el aula. Cuando se vuelve sobre los pasos y se escribe sobre lo realizado, se logran condiciones de posición crítica y comprensivamente sobre lo hecho; he aquí que se emerge desde la subjetividad y la objetividad

en su texto que será público. Sobre lo que se pone en juego en este nivel, se recupera nuevamente los aportes de Pérez y Roa.

Según Perez y Roa (2014), la escritura permite una exploración y comprensión de la subjetividad, cuando se realiza en la práctica docente concretamente dentro de las aulas de clases.

Es así, como el Ministerio de Educación Nacional (1998) bajo su serie de Lineamientos Curriculares, definen que el lenguaje escrito es un objetivo fundamental dentro del ámbito escolar; en el aula; es un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas. Siendo un espacio, donde los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En líneas generales, a través de la lectura se aprende, se accede a la información se amplía y modifica el conocimiento a continuación se profundizara más en el tema de la lectura.

### **2.3 Lectura**

Frank Smith (1983) destaca la importancia de los conocimientos previos o conocimiento del mundo del lector para que se produzca la lectura eficaz, no solo en la lectura si no en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no sentimos la necesidad de aprender y no lo aprendemos.

Respecto a lo anterior, se considera que el aprender a leer depende del mismo individuo y se parte de lo que ya se conoce, por eso la gran importancia que tiene para Smith, la exploración de los conocimientos previos de los niños, jóvenes, y estudiantes en general. Cuando la persona desconoce lo que lee, porque no hace parte de su diario vivir, no hay una

conexión real entre lo que se lee y lo que se observa, de esta manera no se interioriza la información y tiende a olvidarse fácilmente.

Es así que hay como Lerner (2001) plantea dificultades en la lectura, cuando es el docente que elige, cómo, cuándo, dónde, y qué leer. Es allí justo cuando se rompe la relación que existe entre el amor por la lectura. Cuando el niño es obligado a leer textos, o libros de cualquier autor que él no haya seleccionado, no lo va a disfrutar y solo leerá para el momento, en cambio si al niño se le da la posibilidad de seleccionar su propia lectura tendrá la capacidad de interpretar, reflexionar, analizar y criticar los libros y será motivado a buscar lecturas más complejas.

Según, Bojacá y Morales (2002), el objetivo de la práctica hace énfasis en la pronunciación y entonación, por lo tanto es la recuperación de la información ya que “se centra en aprender a leer descifrando cuidadosamente cada sonido hasta llegar al texto mayor que le permitirá, más tarde, iniciar la comprensión”. (p. 45). No obstante, Lerner (2001), critica esta práctica cuando “leer en voz alta en forma fluida” o “leer con entonación correcta” se realiza desconectada del propósito de formar lectores, dando lugar a situaciones de lectura oral representativa que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como una actividad tediosa y carente de sentido (p.60). En la práctica de la lectura en voz alta, la comprensión no es relevante, solo la pronunciación adecuada de los fonemas, de hecho el equivocarse al deletrear es considerado no saber leer.

Desde la concepción constructivista, que surge en oposición a la concepción tradicional, la enseñanza de la lectura es entendida como un proceso cognitivo. En concordancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia, “leer es concebido como la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”

(MEN, 1998; 72). Por lo tanto, para leer es necesario tener un objetivo ya que es éste el que guía la forma en que se realizara la lectura, determinará si se lee todo el texto o solo una parte, es un proceso interactivo porque siempre será indispensable la relación que se establezca entre la finalidad de la lectura, los pre-saberes y experiencias del lector y la información que proporciona el texto.

### **2.3.1. La enseñanza de la comprensión lectora**

De acuerdo con María Eugenia Dubois, (1991) si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, permite darse cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

### **2.3.2. La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información**

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

### **1.3.3. La lectura como un proceso interactivo**

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p.10)

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en

el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que:

...el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él (p.11).

Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" (p.11) en la comprensión de la lectura.

Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria.

Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa (p.21).

Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible, estos esquemas están en constante desarrollo y transformación, cuando se recibe nueva información los esquemas se reestructuran y se ajustan, cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

#### **2.3.4. La lectura como proceso transaccional**

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, the text, the poem". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamó a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985, p.67).

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su

teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978).

La diferencia que existe, según Cairney (1992), entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

La idea anterior se integra y sustenta para esta investigación desde el enfoque comunicativo, por ello se tomaran los planteamientos de Dell Hymes (1972) en cuanto a la competencia comunicativa y su quehacer en el aula.

## **2.4 Enfoque comunicativo**

La comunicación es la forma de interactuar que tiene el ser humano y la fuerza para construir el mundo que lo rodea, tal como lo define Hyme (1972) acerca de la noción de competencia comunicativa cuando el lenguaje se le da un uso social en actos de comunicación particulares, concretos históricamente situados; ya que el niño adquiere la competencia de cuando hablar y cuando no hacerlo así como también de cuando se debe escribir y cuando no. De esta misma manera, el niño adquiere la habilidad de saber con quién, sobre qué y de qué forma debe hacerse. Este hecho permite que el niño tome parte activa en los eventos comunicativos llevando a cabo diferentes repertorios de habla o escritura, pero tomando en



cuenta la participación de los demás miembros que hacen parte del acto de comunicación. En este sentido Todorov (1971, p. 122) plantea que la presencia del otro en la palabra da a esta última su carácter creador, desencadenando un pensamiento colectivo y generando una verdadera retroalimentación de lo que se quiere comunicar.

En líneas generales, se menciona que la lengua es un sistema de expresión de significados así como también la función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación, y a su vez la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.

Las unidades primarias de la lengua no son simples características estructurales y gramaticales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso.

El enfoque comunicativo se rige por una serie de principios, cuyo número varía de un autor a otro. En este trabajo se asumen los siguientes que resume Arcia (1999), como el de ser consciente de lo que se está haciendo, así como también el todo es más que la suma de las partes, de igual manera como los procesos son tan importantes como las formas, porque para aprender algo solo hay que hacerlo por lo que los errores no siempre son errores.

La enseñanza comunicativa ha evolucionado para ganar en conocimientos teóricos y ha profundizado en los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, para reconocer la importancia de tener en cuenta además de los elementos lingüísticos, otros relacionados con el proceso de aprendizaje. Así se conocen dentro de la enseñanza comunicativa; el enfoque de proceso, la enseñanza por tareas, el enfoque pragmático, el enfoque holístico, la enseñanza por proyectos y el aprendizaje cooperativo; entre otros.

En el enfoque comunicativo el desarrollo de la competencia comunicativa representa el fin a alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Para llegar a ella es preciso

desarrollar, según Hymes, “un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escriptor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (1966 p. 15)

Durante esta investigación se hace un acercamiento a la distinción entre competencia comunicativa y competencia sociolingüística, que en este contexto implica añadirle una proyección intercultural. El concepto “competencia comunicativa” aparece a partir de los estudios de Noam Chomsky (1959), quien se refirió a la existencia de una competencia lingüística que más tarde fue ampliada por los estudios de Hymes (1966), relacionados con la sociología y la antropología.

La noción de competencia comunicativa introducida por Hymes (1966) tiene que ver con lo que el hablante necesita para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad de habla específica y cómo adquiere nuevos conocimientos y habilidades para interactuar con hablantes de la lengua objeto de aprendizaje. Este autor busca comprender las lenguas en su contexto para él, la lengua no se puede separar del cómo y del por qué ésta se usa.

Al indagar en los procesos comunicativos, Saville-Troike (1994) concuerda con Hymes (1966) cuando plantea que la competencia comunicativa involucra no solamente saber el código de la lengua, sino también el tema objeto de comunicación, las personas, el modo y el tiempo. Es decir, que tiene que ver con el conocimiento social y cultural que permite a los hablantes interpretar las formas lingüísticas.

En reacción a estas consideraciones, Canale y Swain (1980) proponen una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro componentes que describen la competencia

comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica; a estos se agrega un quinto componente, la competencia sociocultural a la que hiciera referencia antes. Estos autores reconocen la importancia del contexto al incluir reglas del uso sociocultural en el componente sociolingüístico. Hymes (1972), había ya hecho alusión a lo que es apropiado o no en un contexto sociocultural dado, pero es Van Ek (1976) quien lo operacionaliza y lo incluye en el concepto junto a las cuatro dimensiones ya establecidas antes.

Los autores antes mencionados se han referido a la subcompetencia sociocultural de modo que algunos de ellos la asocian a la subcompetencia sociolingüística, o a la discursiva, y otros le atribuyen una identidad propia, como una subcompetencia más dentro de la competencia comunicativa.

Para Gumperz (1982), citado por Mohammed (2001), el término competencia comunicativa reconoce y enfatiza el carácter interaccional y cooperativo de la comunicación y su contextualización.

Canale (1996), profundizó en cuanto a las directrices para un enfoque comunicativo con el fin de lograr un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación.

En su conjunto, todos estos cuestionamientos involucran el conocimiento cultural compartido en la comunicación como un aspecto importante a tener en cuenta en los estudios sobre lenguas. En este trabajo se consideran las subcompetencias antes mencionadas y se asumen las definiciones ofrecidas por Hymes.

Identificar la competencia sociolingüística y la sociocultural es establecer las conexiones lógicas entre lengua y cultura, sustentado por el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos.

El hecho de identificarlas está dado porque el componente sociocultural ha dejado de ser un mero concepto en el que se entrecruzan las aristas sociales y su más elevado producto, la cultura, para convertirse en una perspectiva práctica y transformadora de la realidad, donde la comunicación es decisiva. De igual manera, se ha valorado el caso de la competencia intercultural dentro de las lenguas extranjeras como una nueva aportación a la competencia comunicativa y a la cual se hará referencia más adelante.

Fernando Trujillo (2001), al referirse al tema, expresa que el uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que como individuos y como agentes sociales desarrollan una serie de competencias tanto generales como comunicativas, en particular.

Es así que Joliber plantea la situación comunicativa, como el conjunto de datos comunes entre el autor y el destinatario de un texto, sobre las condiciones que conllevan a su lectura de acuerdo al contexto real y al propósito comunicativo (Joliber 2009).

**Autor:** se refiere a la persona que compila la historia y su postura.

**Destinatario:** es a quien va dirigido el texto

**Finalidad:** es la intención del texto, se refiere En el caso del mito explicar el origen de los objetos o fenómenos naturales. Las Finalidades: se refiere al motivo que invita a los participantes a establecer una situación de comunicación. Para poder lograr esto se deben definir las metas de interacción así como los productos, es decir aquello que se espera obtener después del acto comunicativo.

Las personas utilizan las competencias que desarrollan en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones con el fin de realizar actividades comunicativas que conllevan diferentes procesos para producir y comprender textos relacionados con determinados temas en ámbitos específicos, utilizando las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las acciones que han de realizar.

## **2.5. Género narrativo**

En cuanto al contexto, al hablar de narrar, muchas veces la mente evoca concepciones como contar, relatar, en sí este concepto trata algún suceso que predomina en la historia oral o escrita, de hechos reales o imaginarios que les suceden a los personajes, en un lugar, tiempo, o espacios determinados.

Barrera Gómez (2014) señala que lo largo de la historia siempre has existido narraciones breves en las diferentes naciones y periodos del tiempo era considerada como una diversión o una forma de explicar una idea, dar un consejo, prevenir, o explicar el origen de algo.

Tal como lo plantea Todorov, (1971) el que narra evoca acontecimientos conocidos e imaginarios y hace participe al lector como espectador casi presente de los sucesos que relata

De esta manera las narraciones tanto para adultos como para niños es la mejor forma de explicar y darle sentido a la existencia de algo. A través de los relatos de los abuelos, los niños captan más su atención y es una forma de mejorar la comprensión lectora, analizar e interpretar todo aquello que se nos dice o cuenta a través de los relatos contados por las personas mayores es una forma donde se puede despertar el interés en el niño por la investigación, las historias de la creación del mundo, del origen de cada cosa, las historias vividas desde su propia experiencia narradas por familiares hacen que los niños muestren mayor interés por conocer más y por aprender de todo cuanto se les narra tales como el mito y la leyenda.

### **2.5.1 Plano de la narración**

Hace referencia a la voz del narrador y sus funciones básica, contar historia dar a conocer lo que sienten y piensan los participantes, ceder la voz a los personajes anticipar la información. Por lo general, el narrador esta por fuera de la historia (omnisciente), sin embargo en algunos cuentos infantiles el protagonista de la historia es el mismo que narra. En este plano también, se encuentra presente el tiempo de la narración, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar. Por lo tanto en este plano se refiere a ¿Quién cuenta la historia?, ¿Cómo lo hace? ¿Qué cuenta? Y ¿qué recursos utiliza para hacerlo?

De esta medida se debe entender que el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor.

### **2.5.2. Plano del relato**

Hace referencia al modo de contar la historia, el narrador puede empezar ya sea por el inicio, final o por la mitad, según su preferencia (Bautista y Cortes 1998).

Además tiene que ver con la estructura en la que esta relatada la historia y por la fuerza de transformación que modifican dichos estados, que consta de tres partes como son: estado inicial, fuerza de transformación, y estado resultantes. En este plano se incluyen las fórmulas para dar inicio, o ponerle fin al relato, así como también los signos de demarcación que distinguen las frases pensadas de las dichas en un dialogo. Comillas, manejo de guión y los que diferencia lo que sucede en la realidad, en un sueño o la imaginación de los personajes.

### 2.5.3 Plano de la historia

Esto se refiere al contenido narrativo aquí se encuentran los personajes, el tiempo, los espacio y la secuencia de acción, que puede ser desarrollado de acuerdo al mundo real o alterando las leyes de la realidad. El relato debe tener unos personajes centrales, los cuales pueden ser antropomorfo, o actores que pueden ser cosas o ideas (Bautista y Cortes 1998).

En este plano se configura un acercamiento con la escuela a través de los cuentos infantiles, que los niños caractericen los personajes, no solamente en el aspecto físico si no también que los interioricen con emociones y sentimientos y la evolución que sufren a lo largo de la historia, así como también en el tiempo y en el espacio que no solo mencionar los tiempo y los lugares si no que logren reconocer lo que esto implica para el desarrollo de las mismas acciones así como también la reflexión acerca de la lógica de las acciones.

## 2.6. Mitos

El mito es una historia sagrada y verdadera por lo tanto es importante para comprender lo que es y lo que ha sido es un modelo de conducta humana y una forma de otorgar valor y sentido a la existencia que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabulosos de los comienzos. (MirceaEliade 1992), por consiguiente es la esencia de un pueblo, sus creencias y pensamientos más allá de la realidad que se da dentro de una cultura y es transmitida de generación en generación.

MirceaEliade, habla acerca de cómo los indígenas establecen las narraciones según sus contenidos como: **historias falsas** y las **historias verdaderas**, los cuentos, y las fábulas los indígenas las definen como historias falsas, porque narran historias maravillosas de héroes nacionales, la cual no modifican la condición humana ni de la naturaleza, donde en su mayoría los protagonistas son animales o personas humildes que luego llegan a ser los héroes, con sus

aventuras y hazañas donde las características que se le da a algunos animales siempre son las mismas : al coyote o zorro siempre es el pícaro, maloso y astuto. Por el contrario los mitos son narraciones que para los indígenas son reales porque trata no solo el origen del mundo, de los animales, de las plantas, y del hombre si no también todos los acontecimientos primordiales a consecuencia de los cuales surgió una transformación o algo nuevo y real. Sus protagonistas son seres sobrenaturales, divinos, celestes o astrales. Son algo sagrado, donde muchas veces la existencia de los pueblos indígenas son dependiente de su mitología y cosmovisión por ende hay un respeto hacia estos seres sobre naturales, y rituales alrededor de ellos como por ejemplo en la cultura wayuu, la lluvia “**Juya**”, es uno de los dioses de la prosperidad donde se les hace rituales como la jonna, el baile típico de la cultura wayuu, para que pueda llover y así poder sembrar y los animales puedan comer y beber agua.

Un mito refiere a un relato de hechos maravillosos, o la explicación del origen de las cosas el mito es un relato oral que con el pasar del tiempo va variando según el contexto donde se narra.

La cosmovisión de los wayuu se centra en la mitología, que simboliza el bien, el mal, la creación de todo cuanto existe en la comunidad, por lo tanto es el comienzo, la creación. Los wayuu creen que en el proceso de procreación el hombre aporta la sangre del ego por nacer y la madre la carne. Tal como sucede cuando juya (lluvia) fecunda a mma (tierra), pues cuando llueve las gotas de lluvia son el semen y el aporte de la sangre al vientre de la tierra.

Desde esta concepción el wayuu le da sentido a su existencia, y a todo lo que lo rodea por lo que es parte esencial para su desarrollo integral, y es transmitida de generación en generación.



### **2.6.1.Tradición Oral.**

Es la expresión del lenguaje hablado es la forma más natural de comunicarnos con otras personas. La palabra en la cultura wayuu es importante porque por medio de ella el wayuu se vincula a través de la experiencia con su entorno, por medio de ella la conoce y la respeta. En esta medida el wayuu construye el mundo por medio de la palabra, la conceptualiza a través de las descripciones que hace a partir de su encuentro y contacto con las cosas que conforman el espacio donde habitan.

A través de la tradición oral el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Al hacer suyos los indicadores lingüísticos que corresponden a estos contextos, funda su subjetividad, es decir, se sitúa como persona en las coordenadas del espacio y el tiempo. Sin embargo, el mundo que construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros. La práctica de la oralidad se enriquece con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad.

Desde esta perspectiva la tradición oral es la esencia de la cultura wayuu donde se manifiesta el proceso del pensamiento construido y ordenado para la permanencia de la cultura de generación en generación. Es esencial en cuanto que ha sido el canal milenario para garantizar la transmisión del conocimiento y la formación en la vida.

La pedagogía de la cultura wayuu se orienta desde la oralidad, la cual se fundamenta en el intercambio verbal directo entre las personas, constituyéndose en el eje transversal para la formación de valores y construcción de conocimiento.

## **2.7 Secuencia didáctica**

Es una serie de actividades educativas que se realizan de forma organizada con objetivos bien delimitados, la misma debe cumplir con una estructura coherente, planificada, organizada y con

cohesión, estas actividades deben ser planeadas con antelación, según las necesidades de los estudiantes.

Ana Camps (1995), define la secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) definida por las siguientes características; se propone como un proyecto de trabajo con el objetivo de motivar a los niños con una propuesta de negociación partiendo desde sus necesidades hacia una enseñanza y aprendizaje relacionada con los contenidos propuestos para construir sus saberes sobre el lenguaje y los textos y poder argumentar sus escritos, a partir de este proceso intervienen con su metodología los docentes y el acuerdo con los estudiantes y otros elementos ligada a una producción discursiva específica como en texto, una intervención oral pública, una disertación la cual se evidencia.

En la práctica pedagógica; Camps, concluye que la secuencia didáctica se caracteriza por tener unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, articuladas, planeadas y organizadas por el docente.

La estrategia de comprensión, es un proceso de construcción de significado, poner énfasis, en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas las fases (antes, durante, y después) y que restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de la que puede hacerse para ayudar a los niños a dominarla, que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma; como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede y se debe enseñar lo que se ha de construir (Solé 1991).

Así como lo plantea Solé, las estrategias de lectura es un factor importante del proceso de aprendizaje, y tener en cuenta los tres momentos. Antes, durante y después de la lectura, que el docente sepa también como aplicar a la práctica del aula esta técnica, así pues, poner en

práctica de diversas maneras sus conocimientos en las actividades previas a la lectura, con respecto al desenvolvimiento individual del niño.

Anna Camps (2006) plantea la secuencia didáctica como la necesidad de tener en cuenta los aspectos formales de la lengua tomándolos momentáneamente como objeto de la enseñanza en sí mismos obliga a plantear la manera de abordarlos a partir de dos vertientes:

1. Cómo se puede dar sentido a la actividad de aprendizaje de estos aspectos más allá de los ejercicios puntuales.

2. Cómo se les puede dar coherencia y no presentarlos de manera ocasional, de acuerdo con su aparición en los textos que se leen o con su necesidad para los textos que se escriben.

El principal objetivo de la secuencia didáctica es mejorar la comprensión de textos narrativos. Es por ello, que para la presente investigación representa una herramienta eficaz para minimizar las dificultades o debilidades de la población objeto de estudio, la cual es propia de la cultura wayuu, utilizando en la misma un enfoque comunicativo. En este sentido, se pretende incitar a los alumnos a que examinen sus conocimientos previos y a la construcción de nuevos conceptos, a partir de diversas situaciones interactivas.

Las secuencias didácticas se pueden hacer entre tiempos como lo plantea Camps y la implementación de esta con lleva a que el docente reflexione acerca de sus prácticas pedagógicas.

Fases de la secuencia didáctica.

**Iniciación:** En esta primera etapa se define la tarea a realizar, y el texto experto que se va llevar a cabo en todo el proceso de la SD, se abordan los conocimientos previos de los estudiantes, objetivos de aprendizaje. Los textos y lecturas que se va a compartir -Contrato didáctico.

**Desarrollo:** En esta fase se implementara las secuencias didácticas, diseñadas previamente para la comprensión de textos narrativos en los estudiantes, se tiene en cuenta sus saberes previos, la participación, la interacción entre estudiante- estudiante, docente-estudiante, sabedores o ancianos- estudiantes y docentes. Así mismo se tendrá en cuenta situaciones que se presenten a lo largo de las SD, para enfatizar más en las actividades, según las necesidades de los estudiantes.

**Evaluación:** En esta fase se tendrá en cuenta, el compromiso y la interacción entre el docente y el estudiante, a través de talleres individuales y grupales, socio dramas, exposiciones, conversatorios, y procesos de meta cognición, con el fin de retroalimentar o profundizar las actividades, para alcanzar el objetivo de la tarea integradora.

## 2.8 Prácticas reflexivas

Las practicas reflexivas, son una forma que tiene el docente para mejorar sus qué hacer pedagógico consigo mismo y con los estudiantes, se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico.

De manera que este modelo formativo, busca profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de la autoformación, y reflexión acerca de la práctica de manera consciente que integra en la actividad diaria.

Por consiguiente la propuesta de Schon (1992), va encaminada a la formación continua o actualización constante en donde el docente se sienta comprometido en estar en esa constante renovación, por otra parte, Carr (2001), plantea que el saber ya dado, dentro de la línea de la teoría critica sus propuestas giran en torno a que el docente es capaz de llevar a cabo una

propuesta pedagógica centrada en su diario vivir con sus alumnos, una investigación-acción que dista mucho de lo estipulado por los grandes investigadores que hacen la teoría en los escritos. Ahora bien, un maestro que maneja dentro de sus prácticas de enseñanza un enfoque tradicional es probable que no incluya dentro de su ejercicio, la reflexión de su mismo quehacer en el aula, ya bien por considerar que el conocimiento es estático y constante, o posiblemente por otras posturas personales y profesionales que lo alejan de la misma reflexión. En contraste con lo anterior Perrenoud (2004) anota que:

...la reflexión fuera del impulso de la acción, se da cuando el maestro no está interactuando con sus alumnos, padres o colegas; cuando reflexiona sobre lo que ha pasado sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder una pregunta (p. 35).

Pero la práctica reflexiva no solo debe estar presente dentro y fuera de la acción pedagógica, debe ser una constante antes, durante y después de la misma, puesto que en todos estos momentos está inmersa la acción de educar; la enseñanza no solo está presente en el momento mismo de relación directa con los estudiantes; antes de este contacto hubo un momento de preparación, y después de la misma un momento de evaluación y retroalimentación no solo del proceso de aprendizaje de los niños y niñas sino también del proceso de enseñanza del maestro. Perrenoud (2004) confirma la frase anterior sugiriendo que: para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones (p.13).

### **3. Marco metodológico**

En el presente capítulo se plantea según Sabino (2005, p. 96), el marco metodológico, el cual “representa la parte ejecutante del proceso de la investigación, las técnicas, formas e instrumentos de todo tipo que intervienen en la marcha del estudio”. De esta forma, se señala todo lo relacionado con metodología aplicada para la investigación.

#### **3.1 Tipo de investigación**

Según los planteamientos de Hernández, Fernández y Batista (2013), el tipo de investigación está enmarcado en las técnicas o maneras que se realiza el análisis de los datos, según los autores antes mencionados, para determinar el tipo de investigación más pertinente, se recurre generalmente a los objetivos propuestos para alcanzar los resultados; y la forma utilizada para realizar el análisis de los mismos.

En cuanto al presente estudio, se seleccionó el enfoque cuantitativo con un análisis complementario cualitativo, como una forma de tomar características relevantes en ambas para demostrar las hipótesis propuestas. En este sentido, de acuerdo con Hernández (2013), los estudios con enfoque cuantitativos están definidos como aquellos “basados en la observación, descripción, explicación y reduce la realidad a los aspectos cuantificables, los mismos se centran en la búsqueda de respuestas de manera objetiva”. Al respecto, Hernández y colaboradores (2013, p. 14) señalan que la teoría de la ciencia que sostiene el paradigma positivista se caracteriza por “afirmar que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método.” En consecuencia, el positivismo asume que sólo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento.

Por consiguiente, el positivismo se basa en aspectos cuantitativos, el cual utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población.

### **3.2 Diseño de la investigación**

De esta forma, la investigación posee un diseño cuasi experimental, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, si no que dichos grupos ya están conformados antes del experimento” (p. 151) por lo tanto, los estudiantes participantes no fueron escogidos al azar sino que hacían parte de dos grupos a los cuales se les aplicó dos pruebas, una al comienzo (Pre-test), con el fin de evaluar la comprensión de textos narrativos, y la otra al finalizar (Pos-test), con el propósito de valorar la comprensión de textos narrativos posterior a la implementación de la secuencia didáctica.

Por otra parte, el diseño es también es Cuasi experimental, el cual según AnderEgg (2011) está caracterizado por no llevar a cabo una asignación aleatoria de los sujetos, adicionalmente es intragrupo, debido a que se comparan y analizan los resultados obtenidos mediante el pre test y el post test del mismo grupo utilizado como objeto de estudio.

Asimismo, la investigación cuasi experimental es aquella en la que existe una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho. Los cuasi-experimentos se asemejan a los experimentos cuantitativos y cualitativos, pero carecen de la asignación aleatoria de los grupos o los controles adecuados.

### 3.3 Población de la investigación

Para Tamayo y Tamayo (2012, p. 114), La población es un universo de individuos de la misma clase, limitada por el estudio. "La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. En tal sentido, con el fin de determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mediante los textos narrativos de la cultura wayuu, la población fueron todos los estudiantes del grado 5° de los centros etnoeducativos del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha.

#### 3.3.1. Muestra

En líneas generales, la muestra estuvo conformada por treinta y dos (32) estudiantes del quinto (5°) año de los centros etnoeducativos N° 1 y 2. De esta forma, se dividieron quince (15) estudiantes del C.E.I. 1 y diecisiete (17) estudiantes del C.E.I. 2. Asimismo, la muestra se caracteriza según Palella y Martins (2009, p. 61) por ser de tipo "censo poblacional, lo cual se refiere a considerar toda la población seleccionada para el estudio por ser accesible su número al investigador a efectos del tratamiento estadístico", lo cual se reseña en el siguiente cuadro:

*Tabla 5 Población del estudio*

<b>Instituciones educativas</b>	<b>Estudiantes</b>
<b>5 ° DEL C.E N° 2</b>	<b>17</b>
<b>5° DEL C.E N° 1</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>

**Fuente:** elaboración propia (2018)



### **3.4 Sistema de Hipótesis**

#### **3.4.1 Hipótesis de trabajo**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos tipo mito en los C.E.N 1 y 2 del distrito turístico de Riohacha, mejora la comprensión de textos narrativos

#### **3.4.2 Hipótesis nula**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos tipo mito en los C.E.N 1 y 2 del distrito turístico de Riohacha, no mejora la comprensión de textos narrativos.

### **3.5. Variables.**

#### **3.5.1. Variable independiente. Secuencia didáctica**

Según Camps (2006), se define como una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) definida por las siguientes características; se propone como un proyecto de trabajo con el objetivo de motivar a los niños con una propuesta de negociación partiendo desde sus necesidades hacia una enseñanza y aprendizaje relacionada con los contenidos propuestos para construir sus saberes sobre el lenguaje y los textos y poder argumentar sus escritos, a partir de este proceso intervienen con su metodología los docentes y el acuerdo con los estudiantes y otros elementos ligada a una producción discursiva específica como en texto, una intervención oral pública, una disertación la cual se evidencia.

*Tabla 6 Operacionalización de la variable independiente*

<b>Variable independiente: secuencia didáctica.</b>		
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Actividades</b>
<b>Preparación</b>	<p>El objetivo es despertar interés en el alumno, explorando los saberes previos para desarrollar nuevos conocimientos, formulación de los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Se busca captar la atención de la población estudiada, seguido se preparan las actividades, el cronograma que detalle fecha hora y cantidad de tiempo de cada una de las acciones de las mismas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogando con los estudiantes.</li> <li>• Dialogando con los abuelos.</li> <li>• Acuerdo del contrato didáctico.</li> <li>• Lluvia de relatos</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Se inicia la búsqueda de información, aplicación de las estrategias para la comprensión de textos narrativos, en situaciones reales de comunicación. Se plantean actividades buscando construir y armar nuevos conocimientos, con la cooperación del docente. se realiza lectura grupal con voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartiendo la lectura con los compañeros</li> <li>• Contando y creando mitos de la cultura</li> <li>• Armando historias</li> <li>• Reconociendo nuestros orígenes</li> <li>• Identificando escritores propios de la cultura.</li> <li>• Leer y releer para comprender</li> <li>• Descubriendo las características de la historia</li> <li>• Relatando nuestra historia para conocer nuestro pasado</li> <li>• Comprendiendo diferentes textos</li> <li>•</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<p>Tiene como objetivo identificar los avances y resultados del aprendizaje en el estudiante, revisión en colectivo. Se realiza en todas las actividades realizadas, buscando retroalimentación grupal, como parte de una estrategia que busca reforzar los conocimientos e incrementar los saberes. De esa forma se concibe la evaluación como aquella</p>	<p>A manera de cierre se realizó una caracterización de los personajes teniendo en cuenta el texto experto, donde hubo interacción, entre docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, y durante el desarrollo de las S.D, se llevó a cabo procesos de evaluación, autoevaluación,</p>

que propicia el feedback con los estudiantes, para evaluar no para calificar sino para ayudar a fortalecer el aprendizaje.	co evaluación, Heteroevaluación, y actividades de meta cognición.
--	---

**Fuente:** elaboración propia (2018)

### 3.5.2. Variable dependiente. La comprensión de textos narrativos

Se define:

**La comprensión:** es una interrogación de textos, una elaboración activa de significado, es el desarrollo y la capacidad que adquiere la persona para entender y argumentar lo que lee, escribe, escucha, habla y observa. (Jolibert 1998) El que narra evoca acontecimientos conocidos o imaginarios y hace participe el lector (Todorov 1971). Para comprender un texto narrativo, hay que tener en cuenta los elementos que conforman un buen relato como son los tres planos de la narración: plano de la historia, plano del relato y plano de la narración. (Bautista y Cortes 1999).

**Mitos:** El mito es una historia sagrada y verdadera por lo tanto es importante para comprender lo que es y lo que ha sido (Mircea Eliade 1992), por consiguiente es la esencia de un pueblo, sus creencias y pensamiento más allá de la realidad que se da dentro de una cultura y es transmitida de generación en generación.

*Tabla 7 Operacionalización de la variable dependiente*

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Índices
En cuanto a la comprensión de textos narrativos se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años,	<b>Situación comunicativa</b> Jolibert (1998) es una interrogación de textos, una elaboración activa de significado, es el desarrollo y la capacidad que adquiere la persona para entender	<b>Autor.</b>  Es quien escribe teniendo en cuenta el status para quien dirigido el texto.	3 ALTO 3 Identifica quien es el autor del mito.
			1 BAJO 1 No identifica quien es el autor del mito.

<p>podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. (Dubois, 1991) Barrera Gómez (2014) señala que lo largo de la historia siempre ha existido narraciones breves en las diferentes naciones y periodos del tiempo era considerada</p>	y argumentar lo que lee, escribe, escucha, habla y observa, en contextos de situaciones reales.; ya que el niño adquiere la competencia de cuando hablar y cuando no hacerlo así como también de cuando se debe escribir cuando no hablar o escribir; de esta misma manera el niño adquiere la habilidad de saber con quién, sobre qué y de qué forma debe hacerse. Este hecho permite que el niño tome parte activa en los eventos comunicativos llevando a cabo diferentes repertorios de habla o escritura, pero tomando en cuenta la participación de los demás miembros que hacen parte del acto de comunicación.	<b>Destinatario.</b>	3 identifica a quien va dirigido el mito.	
		Es a quien va dirigida la historia.	3 ALTO	
			1 BAJO	1 No identifica a quien va dirigido el mito.
		<b>Finalidad</b> Es la intención por la cual está escrito el texto.	3 ALTO	3 Identifica en el texto el propósito de explicar el origen.
			1 BAJO	1 No identifica en el texto el propósito de explicar el origen.
	<b>Plano de la narración</b> Hace referencia a la voz del narrador y sus funciones básica, contar historia dar a conocer lo que sienten y piensan los participantes, ceder la voz a los personajes anticipar la información. Por lo general, el narrador esta por fuera de la historia (omnisciente), sin embargo en algunos cuentos infantiles el protagonista de la historia es el mismo que narra. En este plano también, se	<b>Narrador</b>	3 ALTO	3. reconoce el narrador de la historia.
		es una estrategia discursiva inventada por el autor.	1 BAJO	1.No reconoce el narrador de la historia.
		<b>Tiempo de la narración</b>	3 ALTO	3. Reconoce el tiempo en que se desarrolla la historia.

<b>como una diversión o una forma de explicar una idea, dar un consejo, prevenir, o explicar el origen de algo.</b>	<p>encuentra presente el tiempo de la narración, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar. Por lo tanto en este plano se refiere a ¿Quién cuenta la historia?, ¿Cómo lo hace? ¿Qué cuenta? Y que recursos utiliza para hacerlo?.</p> <p>De esta medida se debe entender que el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor.</p>	<p>Se encarga de determinar si la historia ya paso, está pasando o va a pasar.</p>	1 BAJO	1. No reconoce el tiempo en que se desarrolla la historia.
		<b>Funciones del narrador</b> Contar la historia. Anticipar la información. Ceder la voz a los personajes. Dar a conocer lo que piensan sienten los partícipes	3 ALTO	3. Se anticipa a lo que sienten y piensan los personajes.
			1 BAJO	1. No es capaz de anticiparse de lo que sienten y piensan los personajes.
	<b>Plano del relato</b> Hace referencia al modo de contar la historia, el narrador puede empezar ya sea por el inicio, final o por la mitad, según su preferencia. (Bautista y Cortes 1998) Además tiene que ver con la estructura en la que esta relatada la historia y por la fuerza de transformación que modifican dichos estados, que consta de tres partes como son: estado inicial, fuerza de transformación, y estado resultantes. En este plano se incluyen las fórmulas para dar inicio, o ponerle	<b>Estado inicial</b>  Permite introducir los personajes y ubicar el lector en una situación inicial.	3 ALTO	3. Describe el inicio de la historia.
			1 BAJO	1. No describe el inicio de la historia.
		<b>Fuerzas de transformación</b> Se muestra como se	3 ALTO	3. Describe la transformación del relato.
			1 BAJO	1. No describe la transformación del relato.

<p>fin al relato, así como también los signos de demarcación que distinguen las frases pensadas de las dichas en un dialogo. Comillas, manejo de guión y los que diferencia lo que sucede en la realidad, en un sueño o la imaginación de los personajes.</p>	desenvuelven los acontecimientos planteados en la introducción.	
	<p><b>Estado final</b> Se pretende resolver el problema o conflicto de la fase final.</p>	<p>3. Identifica el problema de la fase final del relato.</p> <p>3 ALTO</p>
		<p>1. No identifica el problema de la fase final del relato.</p> <p>1 BAJO</p>
	<p><b>Personajes</b></p> <p>Son cada una de las personas y seres consientes (reales o ficticios) que intervienen en la acción y viven los acontecimientos narrados.</p>	<p>3 Reconoce personajes con sus características físicas y psicológicas.</p> <p>3 ALTO</p>
<p><b>Plano de la historia</b> Esto se refiere al contenido narrativo aquí se encuentran los personajes, el tiempo, los espacio y la secuencia de acción, que puede ser desarrollado de acuerdo al mundo real o alterando las leyes de la realidad. El relato debe tener unos personajes centrales, los cuales pueden ser antropomorfo, o actores que pueden ser cosas o ideas.(Bautista y Cortes 1998).</p>	<p><b>Acciones</b></p> <p>Son los actos que realizan los</p>	<p>1 NO reconoce personajes con sus características físicas y psicológicas.</p> <p>1 BAJO</p>
		<p>3 Identifica las intenciones en las acciones de los personajes.</p> <p>3 ALTO</p>
		<p>1 No identifica las intenciones en las acciones de los</p> <p>1 BAJO</p>

	personajes y que tienen una intención	personajes.
<b>Espacio</b>  Son los lugares donde se van desarrollando los acontecimientos narrados en la historia.	3 ALTO	3 Identifica el lugar donde se desarrolla la historia.
	1 BAJO	1 No identifica el lugar donde se desarrolla la historia.

**Fuente:** elaboración propia (2018)

### 3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se refiere al proceso de obtención de información empírica que permita la medición de las variables en las unidades de análisis, a fin de obtener los datos necesarios para el estudio del problema o aspecto de la realidad social motivo de investigación, para Bavaresco (2009) las técnicas de recolección de datos son las distintas formas y maneras de obtener la información, siendo ejemplos de técnicas: la observación directa, la encuesta, el análisis documental, análisis de contenido, entre otros.

Con el fin de determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mediante los textos narrativos, de la cultura wayuu en los estudiantes del grado 5° del centro etnoeducativo No 1 y 2 sede el principio y sede las delicias del distrito turístico y cultural de Riohacha, en la presente investigación se utilizaron dos técnicas la observación directa a través del diario de campo y de un cuestionario a través de un pre test y un post test, por lo cual define Arias (2009, p. 39), como observación directa “la primera forma de contacto o de relación con

los objetos que van a ser estudiados. Constituye un proceso de atención, recopilación y registro de información, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos”.

A continuación, para Hernández, Fernández y Baptista, (2013) comentan que un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente. Los instrumentos para la recolección de datos según Chávez (2007), “son los medios que utiliza el investigador para medir el comportamiento o atributos de las variables que conforman su estudio” (p.93).

En el caso, del diario de campo, este representa un registro continuo de información observada y vivenciadas dentro de las organizaciones estudiadas, para luego pasar a su análisis, para lo cual se registraron las experiencias y se realizaron categorías. También, se efectuó un cuestionario cerrado y corto para medir las variables a través de la elaboración de un test, en dos momentos pre y otro en post. Tales instrumentos cuentan con (24) ítems cada uno, para poder determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mediante los textos narrativos, de la cultura wayuu en los estudiantes del grado 5° del centro etnoeducativo No 1 y 2 sede el principio y sede las delicias del distrito turístico y cultural de Riohacha.

Una vez diseñado el instrumento y con el propósito de verificar su validez, fue revisado y aprobado por las expertas: Tatiana Salazar y Yenni Quintero, magísteres de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes sugirieron replantear algunas preguntas del instrumento. Posteriormente, este instrumento fue aplicado en una prueba piloto, para ello, se seleccionaron a 10 estudiantes con características similares a los de la muestra, antes de la implementación en las pruebas del Pre-test y Pos-test.

### **3.7. Procedimientos**



El proceso de investigación se desarrolló en varias fases, las cuales son descritas en el cuadro siguiente:

*Tabla 8 Fases del proyecto*

<b>Fases</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumento</b>
<b>1. Diagnóstico</b>	Diagnóstico de la comprensión de textos narrativos. - Elaboración del instrumento - Validación: expertos y prueba piloto. - Análisis de los instrumentos. - Categorizar la experiencia. - Evaluación de la comprensión de los textos narrativos.	Texto narrativo. (Mito sobre la creación de la Macuira) - Cuestionario. (ver anexo) - Diario de campo. (ver anexo)
<b>2. Intervención</b>	- Diseño de la secuencia didáctica - Ejecución de la secuencia didáctica	Secuencia didáctica (ver anexo)
<b>3. Evaluación</b>	Evaluación de la comprensión de textos narrativos luego de la intervención.	Texto narrativo (Mito sobre la creación de la Macuira) Cuestionario. (ver anexo)
<b>4. Contratación</b>	Análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos, el pre test y el post test, finalmente categorizar la experiencia del registro en el diario de campo.	-Estadística descriptiva diferencial. (media, mediana, moda y desviación estandar) -Descripción de las categorías del diario de campo.

Fuente: elaboración propia (2018)

### 3.7.1. Procesamientos de los datos

En el procesamiento de los datos, se empleó el método de estadística descriptiva diferencial, a través de la medición de la media, mediana, moda y desviación estándar. A su vez, Hernández y otros (2013, p. 322), definen el procesamiento de los datos como una rama de la disciplina que se relaciona con el desarrollo y uso de técnicas para la cuidadosa recolección y efectiva

presentación de la información numérica. Utilizando esta herramienta, se calculará la distribución de frecuencias absolutas y relativas. Estas permitieron observar las tendencias en las respuestas emitidas por la población de estudio para su posterior análisis, interpretación y discusión.

En este sentido, se hace necesaria la realización de un proceso sistemático y cuidadoso con relación al traslado de las respuestas emitidas por el sujeto de la población a una tabla de tabulación, de igual forma debe presentarse el análisis que se le dio a cada uno de los test planteados. Aunado a esto, se describió la observación del investigador desde el inicio de la investigación a través del procesamiento de los datos encontrados en el diario de campo.

#### **4. Análisis de la información**

En este capítulo se presenta los resultados de la investigación realizada con estudiantes de los centros etnoeducativo N° 1 Y 2 del municipio de Riohacha, la cual tiene como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de la comprensión de textos narrativos tipo mito, en estudiantes del grado 5°. Este análisis se realiza bajo dos perspectivas una cuantitativa y una cualitativa.

El análisis cuantitativo se realiza en primer lugar a través de las estadísticas descriptivas a partir de las medidas de tendencia central, para luego hacer los análisis de cada una de las dimensiones planteadas en la variable dependiente, partiendo de lo que señala Bautista y Cortes (1998) en los tres planos de la narración.

En cuanto el análisis cualitativo, se lleva a cabo a través del análisis del diario de campo, que fue diligenciado desde el primer momento de la aplicación de la secuencia didáctica.

#### **4.1. Análisis Cuantitativo de la comprensión**

En este apartado se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes de los dos grupos en la aplicación del Pre-test y el Pos-test, que se realiza a través de las estadística descriptiva, mediante las tablas que contienen las medidas de tendencia central y se prosigue con la interpretación de las gráficas que contienen las cuatros dimensiones con los respectivos indicadores planteados en la variable dependiente: situación de comunicación propuesta por Jolibert (2009) y plano de la narración, plano del relato, y plano de la historia planteadas por Bautista y Cortes (1998).

##### **4.1.2. Prueba de Hipótesis**

En este apartado se presenta la tabla de medida de tendencia central de los dos grupos con el propósito de validar o rechazar la hipótesis de trabajo.

Tabla 5 medidas de tendencia central grupo 1

Total Pretest		Total Postest	
Media	11,06666667	Media	19,13333333
Error típico	0,933333333	Error típico	0,66092768
Mediana	10	Mediana	19
Moda	10	Moda	19
Desviación es	3,614784456	Desviación estándar	2,55976189
Varianza de la	13,06666667	Varianza de la muestra	6,55238095
Curtosis	-1,12188832	Curtosis	-0,016108
Coeficiente de	0,241510844	Coeficiente de asimetría	0,62539009
Rango	11	Rango	8
Mínimo	6	Mínimo	16
Máximo	17	Máximo	24
Suma	166	Suma	287
Cuenta	15	Cuenta	15

*Medida de tendencia central del Grupo 1*

Tabla 6 medidas de tendencia central grupo 2

Total Pretest		Total Postest	
Media	7,941176471	Media	21,41176471
Error típico	0,465505641	Error típico	0,549457109
Mediana	8	Mediana	22
Moda	8	Moda	23
Desviación estándar	1,919328927	Desviación estándar	2,265469695
Varianza de la muestra	3,683823529	Varianza de la muestra	5,132352941
Curtosis	-0,9096715	Curtosis	0,1732606
Coeficiente de asimetría	0,154328724	Coeficiente de asimetría	-0,765320715
Rango	6	Rango	8
Mínimo	5	Mínimo	16
Máximo	11	Máximo	24
Suma	135	Suma	364
Cuenta	17	Cuenta	17

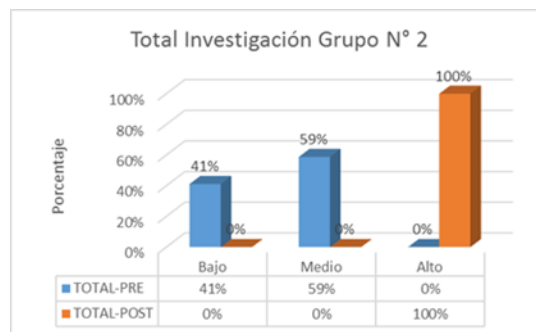
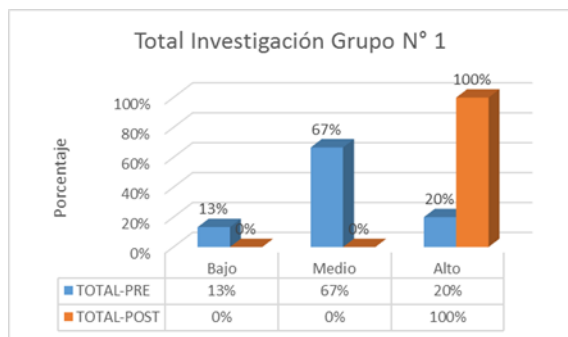
*Medida de tendencia central del Grupo 2*

A partir de lo observado en las tabla 1 y 2 se puede evidenciar que hubo un aumento de la media, y de manera consecuente las otras medidas también sufrieron un incremento como la mediana y la moda, lo cual indica que los estudiantes mejoraron su desempeño en la comprensión de textos narrativos, ya que presentaron mejores resultados en el Pos-test que en el Pre-test, evidenciando un mayor grado de homogeneidad en la aplicación del Pos-test, como lo muestra la disminución de la desviación estándar.

En las siguientes gráficas se muestra cómo se ubican los estudiantes en los niveles previamente establecidos: Bajo, medio y alto.

Grafica 1. Comparativo general  
Pre-Test Vs Post-Test Grupo 1

Grafica 2. Comparativo general  
Pre-Test Vs Post-Test Grupo 2

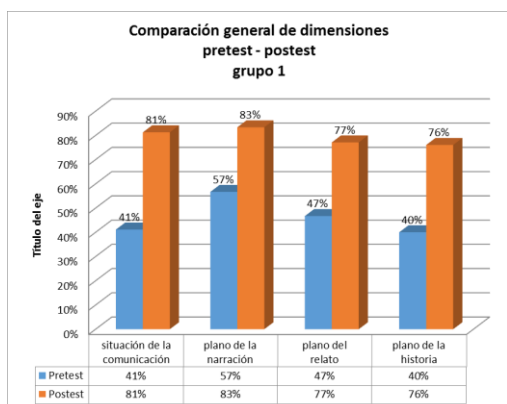


De acuerdo a la información presentada en el grupo 1 correspondiente a los niveles de desempeño se observa que los estudiantes mejoraron notablemente, después de la aplicación de la secuencia didáctica, de un 13% en el nivel bajo (Pre-test) pasaron a un 100% en el nivel alto (Pos-test), de igual forma en el grupo 2 se presentó un avance de un 41% en el nivel bajo (Pre-test) lograron un cambio en el Pos-test con un 100% en la comprensión de textos narrativos tipo mito después de la implementación de la Secuencia Didáctica, lo cual demuestra que la hipótesis de trabajo se valida y se rechaza la hipótesis nula.

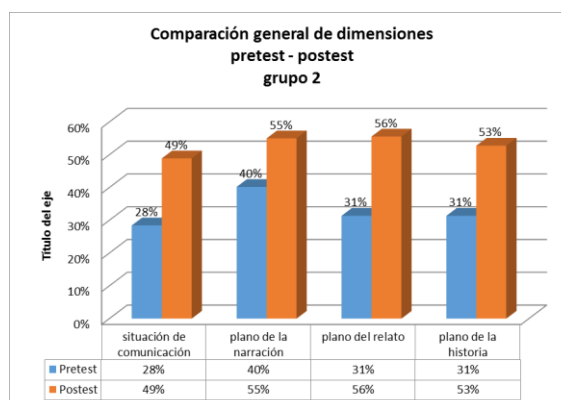
## 4.2 Análisis de Dimensiones

A continuación se presenta las comparaciones de las gráficas de los grupos 1 y 2 de la Situación de Comunicación, Plano de la Narración, Plano del Relato, Plano de la Historia.

Grafica 3. Comparativo general de dimensiones grupo 1



Grafica 4. Comparativo general de dimensiones grupo 2



De acuerdo con las gráficas N° 3 y 4 se puede apreciar que en el grupo 1 y 2 todas las dimensiones mejoraron sustancialmente. En este sentido, en el grupo 1 se puede observar que las que tuvieron mayores transformaciones fueron: la situación de comunicación, que pasó de un 41% a un 81%, y el plano de la historia que pasó de un 40% a un 76%, y en cuanto al grupo 2, las dimensiones que lograron mayor transformación fue el plano del relato, que avanzó de un 31% a un 56% y el plano de la historia que avanzó de un 31% a un 53%.

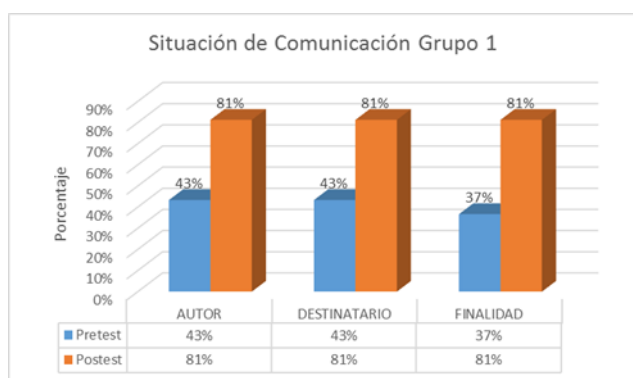
Lo anterior indica que los estudiantes mejoraron en el proceso de comprensión de textos narrativos en todas las dimensiones, pero los mejores resultados se vieron en la situación de comunicación, plano del relato y el plano de la historia, probablemente porque en la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes lograron comprender mejor el autor, la finalidad y el destinatario de un texto de igual manera los personajes, las acciones y los espacios de una historia.

Estos resultados pudieron lograrse porque en la SD, se realizaron actividades como: Trabajos colaborativos, socio drama, videos, mesas redondas, conversatorios, reportajes, socialización, conversatorios y talleres con sabedores y escritores Guajiros, que despertó la imaginación e invención en los estudiantes, dejando de lado las clases magistrales para aumentar la creatividad y la atención de los niños.

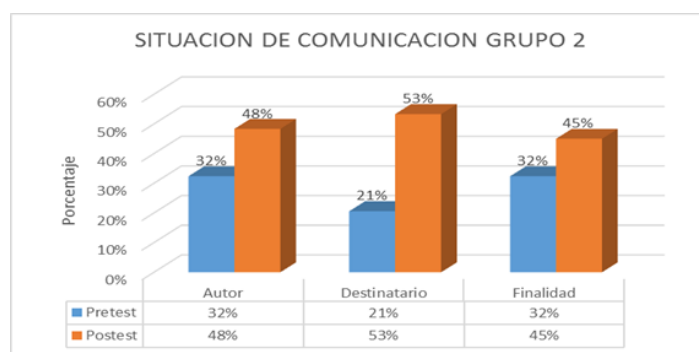
#### **4.2.1. Análisis de dimensión de la Situación de Comunicación**

En las siguientes gráficas se muestra la comparación de los indicadores de la situación de comunicación: el autor, el destinatario y la finalidad.

Grafica 5. Comparativo de Indicadores Pre-Test Pos- Test Grupo 1



Grafica 6. Comparativo de Indicadores Pre-Test Pos-Test Grupo 2



Según los datos reflejados en las gráficas 5 y 6 se puede observar que todos los indicadores de la situación comunicativa tuvieron cambios positivos después de la implementación de la SD, sin embargo, en el grupo 1, el indicador que más se transformó es la finalidad, que paso de un 37% a un 81% , es decir, tuvo un avance del 44 puntos porcentuales, y en el grupo 2, el indicador destinatario fue el que más se transformó, que paso de un 21% a un 53%, con un incremento del 32 puntos porcentuales, lo cual implica que la secuencia didáctica tuvo incidencia en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en la situación de comunicación.

Ahora bien, según el Pre-test los estudiantes tuvieron dificultades debido a que los docentes solo se limitaban a darle las lecturas a los estudiantes y se analizaban superficial, no profundizaban el contenido del texto, y en las narraciones solo se limitaban a que el estudiante identificara

personajes, tiempo y espacio, de manera superficial. Por otra parte los docentes son los que selecciona los libros, textos, historias etc. que van a leer ellos, como lo plantea Lerner (2001) “la escuela “enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y a escribir para cumplir otras finalidades; esa que la lectura y la escritura cumple en la vida social”. (p, 21) es así como los estudiante se limitan a decodificar los textos y no a comprender, analizar y a contrastar lo leído de manera crítica y reflexiva. De modo que los estudiantes solo se limitaban a decodificar las lecturas y a responder preguntar que las respuestas se encontraban explícitas en el texto.

Por otra parte la población en general es wayuu y un porcentaje alto monolingüe, los textos y las lecturas son sugeridos por los docentes, en su mayoría las narraciones eran de diferente cultura. A partir de la implementación de la S.D, se refleja en el aula un ambiente diferente, donde los textos ya son seleccionados por ellos mismo y propios de la cultura wayuu.

Por consiguiente, estos cambios positivos que presentaron los estudiantes en estos indicadores en el Pos test, seguramente fueron a causa de una serie de actividades que se realizaron en la S.D, en la cual se propiciaron situaciones reales de comunicación, tales como: la visita del sabedor cultural y de dos ancianos de la comunidad, donde contaron historias y posteriormente se realizó un conversatorio donde los estudiantes lograron identificar la finalidad de igual manera se hizo , la caracterización del mito de los tres cerros, con el propósito de que los estudiantes comprendieran la finalidad de estos mitos. Los estudiantes también tuvieron la oportunidad de realizar entrevistas a un escritor Guajiro, Miguel Ángel López, quien también les



ofreció un taller donde los niños crearon sus propios escritos a través del contacto con la naturaleza y con sus abuelos.

Estas acciones fueron importantes para que los estudiantes se apropiaran de los elementos de la situación comunicación, es decir, comprendieron y reconocieron la naturaleza específica de los mitos, en este caso explicar el origen de elementos culturales, al igual que la identificación de los posibles destinatarios del texto y que este tipo de relato se transmiten de manera oral de generación a generación. En este sentido, los estudiantes mejoraron sus desempeños en estos indicadores, los cuales se evidenciaron en la transformación de los mismos en las pruebas del Pos test.

De esta manera se confirma lo planteado por Jolibert (2009), en cuanto a las situaciones de comunicación, que se deben dar en contextos reales, tal como ocurrió en el transcurso de la SD, en donde se trabajó con narraciones propias de la cultura y se invitó los ancianos de la misma comunidad para que les relataran historias y la importancia que tiene el mito para la cultura wayuu.

Ilustración 1 conversatorio con los abuelos y sabedores



Ilustración 2 taller con el escritor Vito



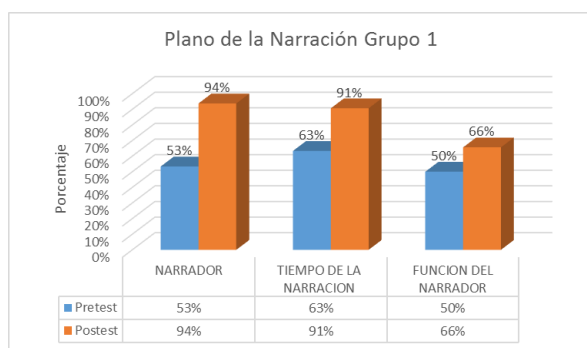
Ilustración 3. Caracterización de la Serranía de la Macuira



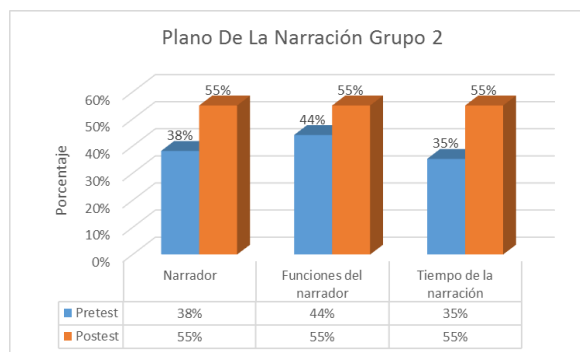
#### 4.2.2. Análisis de la dimensión de plano de la narración

A continuación se presenta la dimensión del plano de la narración con sus indicadores; narrador, tiempo de la narración y función del narrador.

Grafica 7.Comaparativo de Indicadores Grupo 1



Grafica 8. Comparativo de Indicadores Grupo 2



Al presentar las gráficas se puede observar que hubo una transformación positiva en todos los indicadores del plano de la narración. Sin embargo el grupo 1 la mayor transformación surgió en el indicador del narrador que pasó de un 53% a un 94%, es decir tuvo un avance de 41 puntos porcentuales, así mismo en el grupo 2, la mayor transformación la tuvo el indicador del tiempo de la narración, que tuvo avance de 20 puntos porcentuales, mientras que la menor transformación en ambos grupos fue en el indicador de función del narrador, la cual en el grupo 1 presentó un avance de 16 puntos porcentuales, y en el grupo 2 un avance de solo 20 puntos porcentuales.

Ahora bien, estos datos se pueden explicar partiendo del Pre test, en las que se evidencia que antes de aplicar la S.D, los estudiantes desconocían el narrador dentro de una historia, o tendían a confundirlo con el autor del texto, el tiempo de la narración y las funciones del narrador. Frente a

estas dificultades, se implementaron diferentes actividades durante el transcurso de la S.D, con el propósito de que los estudiantes comprendieran el Plano de la Narración, una de ellas se basó en un documental en las que se contaba el mito “Puloui y las hijas de Juya”, en la cual, los narradores de la historia, eran sabedores y ancianos wayuu. Posteriormente ellos hicieron algo parecido al documental, a través de un conversatorio en las que se entrevistaron a varios sabedores, docentes y ancianos de la comunidad para conocer acerca del origen de los wayuu, que permitió reafirmar el rol del verdadero narrador en la historia y en qué tiempo se cuenta el mito.

Además de imitar las voces de los personajes, también se buscaba con ello una adecuada comprensión de los mensajes de dicha voz, para continuar con la idea del sentido del texto que el lector debe “buscarlo en él”; es decir, el lector “construye” el sentido del texto a partir de las claves dadas por el mismo, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos para leerlo.

Basado en esto, en el proceso de lectura se incluyeron procedimientos que permitieron que se pudiera visualizar al lector cuando construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura. En este sentido, durante la secuencia didáctica los estudiantes subrayaron con diferentes colores la voz de narrador y se generaron conversatorios con el fin de evaluar si las conclusiones a las que llegaron algunos eran las mismas a las que podría llegar la totalidad. Es posible que la metodología no permitiera un trabajo introspectivo profundo, de manera que no se lograra una ubicación del narrador de manera clara y objetiva.

En consecuencia, estas actividades sirvieron para que los estudiantes comprendieron desde el planteamiento de Cortés y Bautista (1998), quienes afirman que el narrador se convierte en un

personaje, actúa y se camufla dentro de las actuaciones y de los discursos de manera que puede ser complejo para estudiantes que hacen cogniciones básicas, poder identificarlo con facilidad en el desarrollo de la historia. Es por ello que los estudiantes tuvieron una mejoría en la comprensión de los textos narrativos, lo cual se pudo evidenciar en la transformación del indicador narrador en el Pos test.

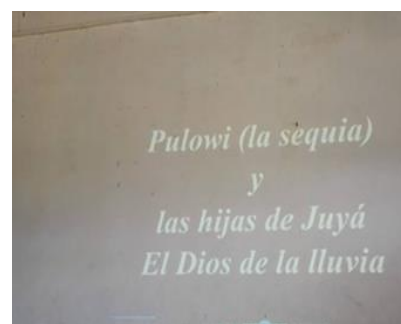
Ilustración 4. Entrevista con una docente



Ilustración 5. entrevista con una anciana



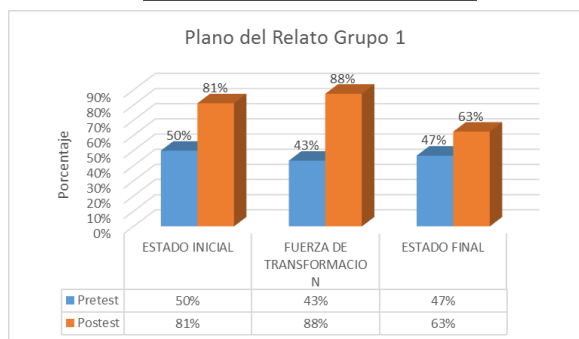
Ilustración 6 Documental



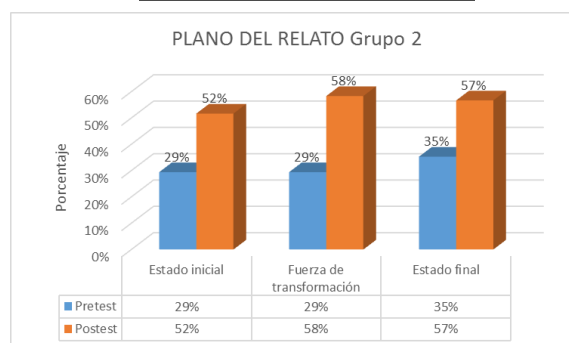
#### 4.1.2.3 Análisis de la dimensión de plano del relato

En este apartado se presenta las gráficas de la dimensión del plano del relato con sus indicadores; estado inicial, fuerza de transformación, estado final.

Grafica 9.Comparativo Indicadores Grupo 1



Grafica 10.Comparativo Indicadores Grupo 2



Al observar las gráficas 9 y 10, se evidencia que el indicador de la fuerza de transformación es el que más se transformó en ambos grupos, puesto que en el grupo 1, pasó de un 43% a un 88%, registrando un avance de 45 puntos porcentuales. En el caso del grupo 2, tuvo incremento de un 29% a un 58%, registrando una mejoría de 29 puntos porcentuales. En cuanto al indicador de menor transformación, se observa también que coincide en los dos grupos, en este caso es el estado final, cuya mejoría en el grupo 1 de 16 puntos porcentuales, y en el otro grupo, la mejoría fue de 22 puntos porcentuales.

Estas transformaciones se pueden explicar partiendo de las dificultades evidenciadas en el Pre test, en la cual los estudiantes les costaba reconocer e identificar situaciones problemáticas o que pudiera romper el equilibrio del estado inicial, posiblemente sea consecuente de estrategias inadecuadas en el aula en la parte de la comprensión lectora, puesto que es común la realización de lecturas superficiales o de una hojeada y formulación de preguntas orientadas a la identificación de los personajes, el tiempo y espacio en qué sucede la historia, entre otros aspectos.

Ahora bien, en el transcurso de la S.D, se realizaron lecturas de varios mitos como la Serranía de la Macuira, en la cual los niños identificaron la situación original sucesos conflictivos y los cambios que causaron en los personajes de la historia; de igual forma, ellos analizaron de manera similar el mito de Waleker, luego en una cartulina replicaron las situaciones problemáticas por las que transitó el personaje de la historia y las transformaciones que originó estos hechos conflictivos en dicho personaje; posteriormente realizaron conversatorio para la socialización de sus ilustraciones entre todos. Así mismo, fueron importantes las salidas al entorno, las charlas con los ancianos permitían que los estudiantes se compenetraran en los sucesos conflictivos de

las historias y las transformaciones de los diversos personajes y elementos culturales de los wayuu.

Estas y otras actividades que fueron desarrolladas en la secuencia didáctica contribuyeron a que los estudiantes reconocieran que la lectura es un proceso y se basa en contextos reales de comunicación. En este sentido, se sustenta las transformaciones positivas que tuvo el indicador fuerza de transformación en el Pos test.

Desde la perspectiva de Cortes y Bautista los relatos deben tener unas características para que logre ser claro y comprendido con facilidad; algunas de estas características son planteadas a continuación en los planos del texto narrativo: plano narrativo, plano del relato y plano de la historia. (Cortes y Bautista, 1999, p. 30). Durante la aplicación de la secuencia didáctica se llevaron a cabo actividades, como dramatizaciones, juegos de roles, lecturas compartidas, con el fin de afianzar dichos planos, poniendo a los estudiantes frente procesos de narración dinámicos, que mostraba el relato como una secuencia de acciones lógicas donde había interrelación con los personajes y las consecuencias de sus acciones u omisiones.

Algunas de las actividades creadas con el fin de hacer énfasis en cada una de las dimensiones, fueron, la dramatización, el juego de roles, las lecturas guiadas, los conversatorios, la lluvia de ideas.

Ilustración 7. Origen  
Tótem



Ilustración 8.  
Mesa redonda

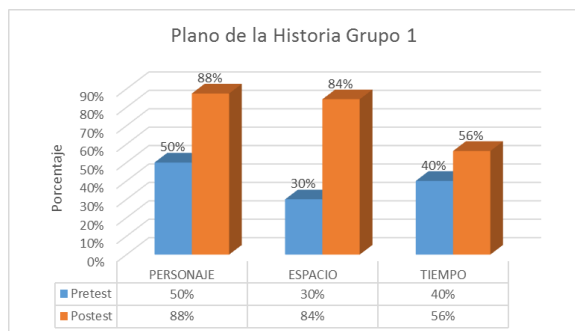


### Ilustración 9. Transformación de Waleker

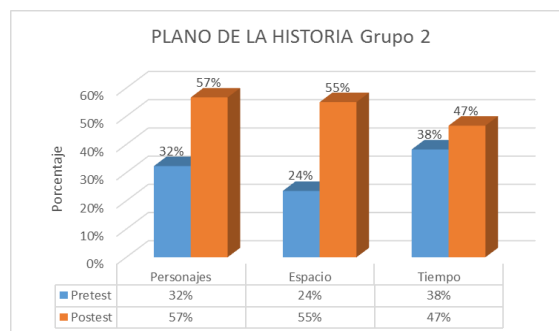


#### 4.1.2.4 Análisis de la dimensión de plano de la historia

Grafica 11. Comparación de los indicadores



Grafica 12. Comparación de los Indicadores



Se compone de indicadores como el reconocimiento de la intencionalidad de los personajes, los estados emocionales y los personajes principales de la historia.

Los datos que muestra las gráficas anteriores evidencian que todos los indicadores del plano de la historia se transformaron de manera positiva, pero la mayor transformación fue el indicador espacio en ambos grupos, puesto que en el grupo 1 pasó del 30% al 84%, registrando un avance de 54 puntos porcentuales, y en el grupo 2, pasó del 24% al 55%, con un avance de 31 puntos



porcentuales. En cuanto a los indicadores con menores transformaciones, se observa que los datos de ambos grupos coinciden con relación al indicador tiempo, que tuvo un avance de los 16 puntos porcentuales en el grupo 1 y 9 puntos porcentuales en el grupo 2.

Ahora bien, estas situaciones se pueden explicar basado en los resultados del Pre test, en la que se evidencia que los estudiantes tuvieron serias dificultades para reconocer el espacio en donde ocurrieron los sucesos que se narran en el mito; estas falencias que se reflejaron en la prueba inicial, seguramente se derivan de prácticas rutinarias llevadas en el aula con relación al análisis de textos o comprensión lectora, que muchas veces se hace con propósito evaluativo y con textos narrativos descontextualizados.

Con el propósito de superar estas dificultades, se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la cual se propiciaron actividades encaminadas a que los estudiantes comprendieran que la lectura es un proceso y basadas en intencionalidades concretas; en este sentido, ellos escucharon a los sabedores contando relatos mitológicos, luego a través de un conversatorio reconocieron el espacio en donde se desarrolló la historia y posteriormente lo visualizaron en láminas. Estas acciones se hicieron de manera reiterativa con la lectura de los mitos Waleker, la serranía de Macuira y Puloui con los hijos de Juya cuentos, donde ellos mismos recrearon.

El análisis de relatos de manera oral y escrita posiblemente fueron importantes para que los estudiantes mejoraran en la comprensión de textos narrativos, específicamente en el mito de la cultura wayuu, puesto que así lo refleja los resultados del Pos test. Sin embargo, debido a que estas falencias no fueron superadas en su totalidad, se hace necesario seguir diseñando propuestas en aras de fortalecer el nivel de comprensión de textos de los estudiantes.

La mayor variación en los dos grupos estuvo en la identificación del espacio, en el grupo 1 pasó de 30% a un 84% con un avance de 54 puntos porcentuales, y el grupo 2 pasó de un 24% a 55% con un avance de un 31 puntos porcentuales. Respectivamente situación que puede indicar que una vez aplicada la secuencia didáctica los estudiantes pudieron lograr una mayor comprensión con relación al espacio trabajado en la secuencia, porque se les mostro laminas donde pudieron observar los espacios de la historia, de igual forma se les dio recortes de espacios de varios cuentos, donde ellos mismos recreaban la historia, La identificación de los personajes principales pasó de 40% a 56% y 38% y 47%, la intencionalidad de los personajes se identificó de 50% a 88% y 32% y 57% una vez aplicada la secuencia didáctica.

En el análisis por dimensiones es posible notar los cambios sobre todo en el plano del relato y en el plano de la narración esta situación tiene una relación directa con que los estudiantes tuvieron una mejor comprensión de los modos de contar la historia, la interrelación entre los personajes y el narrador, además de los cambios en la trama desde el inicio hasta el final.

Ilustración 10.  
Presentación  
de láminas

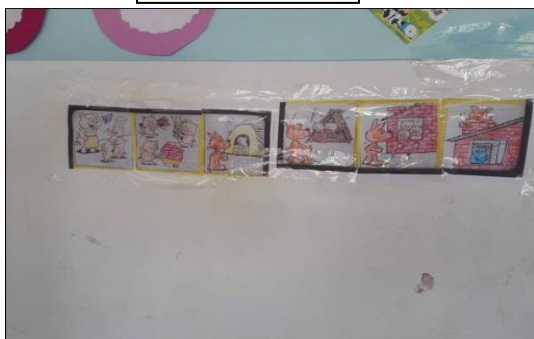


Ilustración 11.  
Presentación de  
carteleras



Ilustración 12.  
Videos de Mitos



## 4.2 Análisis Cualitativo De Las Prácticas de enseñanzas

En el siguiente apartado se presenta el análisis cualitativo de la presente investigación, la cual se basa en las reflexiones derivadas de los datos que registraron los maestros investigadores en el diario de campo. Para ello, se tiene en cuenta las siguientes categorías que fueron construidas en consenso con el grupo de la maestría en educación Riohacha. Descripción, adaptación, Percepción, auto cuestionamiento, auto reflexión, auto evaluación, percepción de los estudiantes, continuidades y rupturas.

Este análisis está comprendido en los momentos en que se lleva a cabo la secuencia didáctica: preparación, desarrollo y cierre, por parte de profesor 1 y profesor 2, quienes planificaron 14 sesiones, la cual se tradujo en 28 clases de 60 minutos. El cual será analizado por cada docente.

### 4.2.1 Profesor 1

En esta primera fase de preparación, la primera sesión se desarrolló en 2 sesiones 3 clases de 2 horas por clases para un total de 6 horas, donde pude evidenciar que la categoría que más prevaleció fue la de **(descripción)** ya que narré los eventos ocurridos en el aula paso por paso.

Por ejemplo *“Al iniciar esta sesión los niños y la docente nos trasladamos al patio, debajo de un árbol, que antes ya había decorado con elementos propios de la cultura”*

De igual manera al iniciar la sesión surgió dentro de mi mucha incertidumbre pero también expectativas de la reacción de los estudiantes a medida que se desarrollaba la SD, me sentía alegre y satisfecha por la reacción de algunos niños (**auto percepción**).*” Otra situación que me llamo la atención era que mientras una de las niñas pintaba decía que su abuela le contaba historia desde que estaba muy pequeña, entre risas y charlas el tiempo transcurrió, y finalmente cuando los niños terminaron de dibujar sus clanes llevaron sus sillas al aula, yo en particular me sentí muy satisfecha con la clase”*. Así mismo también percibí la manera como los niños actuaban y se comportaban frente a los temas (**percepción**) *“los niños estaban emocionados y se sentaron alrededor del sabedor y la anciana* *“De igual forma la aplicación de la secuencia didáctica, me permitió darme cuenta de situaciones que se presentan dentro del aula y realice los ajustes necesarios, pertinentes y apropiados para solventar la situación (**adaptación**)* *“me entusiasme mucho con la conversación espontaneo de los niños ya que ellos no tienden a socializar en grupo, por eso deje que entre ellos mismos dialogaran me di cuenta que muchos de ellos conocen muchas narraciones”*

De esta manera los estudiantes compartieron de forma amena entre ellos mismos , dejando atrás la timidez que los caracteriza. Estos espacios en la cual desarrolle la S.D, permitieron que los niños interactúen más entre ellos. Así mismo en el transcurso de la implementación de la SD por el comportamiento de algunos estudiantes tome decisiones, para que se pudiera desarrollar de buena manera la actividad programada (**auto regulación**)

*Luego, de las indicaciones que les hice a los niños iniciaron el ensayo, algunos niños estaban molestando a otros y les llame la atención y como aun así siguieron molestando los puse de monitores y les dije que anotaran a todos los que se estaban portando mal.*

*De esta manera los niños estaban pendientes de que los otros niños no hicieran desorden*

El cierre del proceso implicaba la evaluación del mismo, situación que permitió un análisis objetivo sobre la pertinencia del método. Durante el cierre se obtuvieron conclusiones como que se pudo evidenciar que algunos niños dieron respuesta a las preguntas con mucha facilidad, aunque se cometían algunos errores, posibilidad de respuesta no se veía truncada mostrando capacidades de comprensión lectora importantes, aun antes de la aplicación de la secuencia.

Algunas veces entendían fácilmente los textos, otras no, en la mayoría de las ocasiones pedían ayuda para la lectura del texto, o para escribir las respuestas ya que sentían que no lo estaban haciendo bien, pero inmediatamente se les daba seguridad y facilidad de que respondieran como ellos creían que debían hacerlo.

El proceso en términos generales tuvo resultados satisfactorios, p tanto para el ejercicio profesional como para la transformación en algunas competencias de los estudiantes, relacionadas directamente con los indicadores que se midieron. En cuanto a mi como docente me ayudo a transformar mis prácticas en el aula, ya que las venía desarrollando de manera rutinaria y monótona, dejando a un lado las necesidades particulares e individuales de cada uno de los estudiantes, desde el primer momento que empecé a desarrollar las SD, se inició un cambio positivo en mi desarrollo profesional y personal.

#### **4.2.1 Profesor 2**

En esta primera fase de preparación se llevó acabo unas orientaciones para abrir un conversatorio cultural, con el fin de socializar de forma detallada la presentación del contrato didáctico y dar a conocer la tarea integradora de la SD, me di cuenta que en el diario de campo todo lo inicié desarrollando describiendo con detalles lo que sucedió en el aula de clase, se notó más fue la categoría de la ( descripción ) otra categoría que también se muestra es la de (**autopercepción**)

porque siento que mis estudiantes a la hora de abordar la actividad tienen otro comportamiento y una actitud positiva por ejemplo *“todos los estudiantes se emocionaron algunos gritaron ¡Que chévere seño, vamos a salir!. A recibir una clase diferente fuera del aula.....*Otra de la categoría que emerge es la **(ruptura)** porque dispuse una salida de campo con los niños, a recorrer la comunidad y conversar con los abuelos. De tal manera el abuelo le narro muchas historias y los niños despertaron en ellos un interés de saber un poco más de la cultura y les hicieron muchas preguntas sobre los diferentes relatos.

En esta fase de desarrollo del proceso fue mágica, tanto para los estudiantes como para mí, ellos ampliaron cada una de las actividades de una manera amena y era posible percibir disposición, curiosidad y afán por la realización de cada una de las acciones, al mismo tiempo que era posible evidenciar que cada vez que se avanzaba en el proceso se lograban más y mejores comprensiones sobre la temática que se estaba tratando.

Yo me sentí muy contenta a medida que avanzaba, sobre todo porque fue muy clara la manera como los estudiantes prosperaban y se reestructuraban cognitivamente, dejando ver esto la pertinencia y eficacia de la secuencia en el logro del objetivo que se había planteado desde el principio.

Con cada sesión se pudo evidenciar también una adecuada planeación de las mismas y fue posible darse cuenta que el establecimiento de un objetivo a seguir determina el éxito de las estrategias que se implementen para alcanzar dicho objetivo.

Hasta el momento el proceso puede ser relacionado con la descripción, auto-reflexión y las prácticas reflexivas mismas.

## 5. Conclusiones

Después del análisis de los resultados de esta investigación se pudo comprobar la validez de la hipótesis de trabajo, es decir, la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de quinto grado de los

Centro etnoeducativo N° 1 y 2. Esto quiere decir que se visualizaron cambios significativos en contrastación de los resultados entre el Pre-test y el Pos-test en cada una de las opciones de respuesta en los instrumentos de evaluación de acuerdo a cada plano de la narración y el contexto comunicativo. En la situación de comunicación se evidenciaron mejorías para cada uno de sus indicadores. (Autor, destinatario y la finalidad). Antes de la implementación de la

Secuencia los estudiantes presentaban dificultades para identificar el propósito del mito, a partir de la implementación se evidenciaron fortalecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos tipo mito en los estudiantes, en cuanto al plano de la narración se pudo evidenciar que hubo mayor cambio en el narrador, tiempo de la narración y menor transformación en la función del narrador, desde diferentes actividades de la SD, orientadas al trabajo del plano de la narración se evidenciaron avances en este aspecto. Así mismo en el plano del relato represento la de mayores avances en los estudiantes presentándose progreso en todos sus indicadores, antes de la SD, se detectaron dificultades de los estudiantes de ambos grupos para reconocer las acciones y la finalización que desencadenan los hechos en el relato. Finalmente en el plano de la historia los estudiantes lograron mejorar su capacidad para identificar, los espacios, las acciones y los personajes tanto físicamente, como sus emociones y sentimientos.

En concordancia con esto, se pueden plantear conclusiones como las que veremos a continuación:

Al inicio de la investigación, el pre-test evidenció un mayor número de los estudiantes que se les dificultaba comprender un texto quizá porque las actividades que se trabajaban no cumplían dichas expectativas, mientras que en el pos-test una mayor cantidad de estudiantes demuestran que tuvieron mejor comprensión, a lo mejor pueda deberse a la implementación de diferentes actividades en la secuencia didáctica.

De la misma forma, después de la aplicación de la secuencia didáctica, los resultados señalan una mejora, no sólo en el contexto comunicativo, sino también en los diferentes planos de la narración; lo que demuestra que la orientación del trabajo en el aula a través de secuencias didácticas es una alternativa de intervención pertinente que proporciona a los maestros la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza. La ejecución de la secuencia didáctica con una planeación de las actividades permite llevar un control del proceso lo que hace que se pueda evidenciar de manera positiva del aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, en el enfoque comunicativo, planteado por Dell Hymes (1972) resulta ser una valiosa aproximación teórica para la práctica educativa en la enseñanza de la comprensión lectora puesto que aporta elementos para explicar este proceso y trasciende los enfoques tradicionales donde leer es decodificar. El enfoque comunicativo entiende que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acertada de aquél. Por consiguiente se observó un gran avance en los resultados en contraste con las dos pruebas (Pre-test y Pos-test), lo anterior pueda deberse al análisis, interpretación y comprensión de textos expertos trabajados con actividades dentro de la secuencia didáctica implementada.



Por otro lado es pertinente plantear que los resultados de la evaluación final (pos-test) revelan además, que las actividades desarrolladas para conocer e interactuar con los elementos que contienen los textos narrativos (la situación de comunicación, el narrador, los personajes, el tiempo, el espacio y la estructura ternaria), aportaron de manera significativa para elevar el nivel cognitivo de los estudiantes; mejorando su comprensión lectora. En otras palabras, el texto narrativo brinda la oportunidad de articular en el aula actividades para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes puesto que por sus características permite el desarrollo de una gran variedad de estrategias lectoras. Esto se pudo lograr a los diferentes procesos y formas de lectura realizadas con los estudiantes dentro de la secuencia didáctica.

## **6. Recomendaciones**

Los resultados que se obtuvieron en la presente investigación demuestran que efectivamente es posible mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, mediante implementaciones de propuestas didácticas, en este caso de una secuencia didáctica que impliquen el uso de estrategias que estén articuladas, planificadas y contextualizadas, en torno a un objetivo de aprendizaje propuesto.

Igualmente, se hace necesario abordar la lectura, no sólo como una actividad lingüística y cognitiva, sino como una actividad comunicativa, como una práctica social y cultural que debe promoverse desde el currículo en todas las áreas del conocimiento. Debido a que, los textos no solo ofrecen contenidos, también son portadores de ideologías. Enseñar la lectura como práctica social es la que ayuda a descubrir el contexto histórico, social, económico, político y cultural de los textos. Según la Unesco (1998), la alfabetización crítica o la lectura como práctica social,

entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura.

Asimismo, se considera fundamental el acercamiento desde esta propuesta, a los diferentes tipos de textos, donde sus características, intencionalidades y estructuras variadas les permitan a los estudiantes ampliar sus conocimientos previos con respecto a la comprensión lectora. Es necesario saber lo que caracteriza cada tipo de texto, entender que la lectura no siempre es la misma para quien lo escribe, como para quien va dirigido. En este sentido, es fundamental incorporar el trabajo con diferentes tipologías textuales para que los estudiantes se apropien de los conocimientos indispensables en la práctica no sólo de lectura, sino también de escritura.

Por otro lado, se recomienda indagar constantemente sobre los conocimientos previos de los estudiantes y sus intereses particulares, para ser tenidos en cuenta en el desarrollo de las actividades y específicamente en la selección de un texto, ya que el estudiante va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés. Aunque, este aspecto nombrado, presenta algunas dificultades ante el trabajo con grupos diversos que coexisten en el aula (estrato, etnia, creencias, edad, entre otros).

## 7. Bibliografía

- Aguilar Ibarra, Martha, Silva Amaya, Diana. *La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto*. Bogotá, 2012.105p.
- Trabajo de grado Programa especialización en procesos lectoescriturales. Corporación universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación.
- Arbelaez y Ramirez.(2014). Practica tradicionales. Científico, Lector Y Escritor, Matemático. Cali: Artes Gráficas.
- Ayala. M. (2015). *Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la Ciudad de Pereira* (tesis). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arias. (2009). Introduccion a la metodología científica.
- Ander Egg. (2011). Metodologia de la investigación social.
- Anaa Akuaipa- (2005). Proyecto Etnoeducativo de la Nacion Wayuu.
- Bedoya Villacis, Priscila. Gómez Mestanza, Rubén. *Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación básica de la escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol, Cantón Babahoyo, Provincia los ríos, durante el período 2012 – 2013*. 166p.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bavaresco Aura. (2009). Proceso metodológico en la investigación. Sexta edición.

- Bronckrat (2001). Teoría del lenguaje. *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Canale. (1996). Enfoque comunicativo de la enseñanza del español.
- Camacho María Isabel. Literatura en la enseñanza de la lengua. La narrativa y el cuento. 2015
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G. & Caro Lopera, M. A. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Ciudad: Armenia, Colombia. ed. Copyright.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- CAMPS. Ann (1995-2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Carney. T.H.(1972). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid Morata.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda Garcés, R. A. & Tabares Henao A. M. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria* (Tesis de postgrado). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.
- Cortés Tique, J. & Bautista Cabrera, A. (1998). *Maestros Generadores de Textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Cali: Artes gráficas Univalle.
- Chaves, (2007). Variable y factores asociados al aprendizaje escolar.
- Día M. Barriga. G (1999). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teorías y talleres. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Dubois Maria Eugenia. (1991). *El proceso de La lectura: de La teoría a la práctica*. Argentina: Aique.
- Eliade Mircea. (1992). Mitos y realidad, lectura. *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación distrital.
- Estándares Básicos de Competencias (2001). En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas
- Estándares Básicos de Competencias (2001). En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D. F: Siglo veintiuno editores, s.a.
- Formation, sous presse, n° 36.

- GIASSON, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives*. 1990. Book 1, Cognitive domain. New York, Longman.
- Grillo y Sotto.(1976) Cisneros Estupiñán, Mireya: *en busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*.
- Hernandez,Fernandez y Bautista. (2013). Metodología de la investigacon.5ta Edicion.
- n. Hyme, D. (1972), Los enfoques comunicativos. *Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva*". Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Jolibert, J (1986-1988) Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en Didáctica de Lengua Materna. Santiago de Chile, Unesco-Orealc - Santillana.
- Jolibert, J(coords.) (1998) Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago de Chile.
- Lerma Hector.(2009). Metodología propuesta, anteproyecto y proyecto de la investigación. Cuarta edición.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de cultura económica.
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México D. F: Limusa.
- Mezzadra. Norberto: *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* 2005
- Ministerio de Educación Nacional. (1998-2011) *Serie lineamientos curriculares de lenguaje*.[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf).
- Morán, F. (2010). *El Resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimiento*. Buenos Aires. Argentina: Lectura y vida, revista Latinoamericana de lectura.
- Muñoz. (1986). Concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura. GRAO, Madrid.
- Palalle y Martins. (2009). Metodología de la investigación cuantitativa.
- Paz, M. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*,nº47 enero de 2008
- Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO*. Bogotá D. C: kimpres Ltda.

- Perrenoud, Ph. (2001 g) *Vendre son âme audible pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 h) *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 i) *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, Recherche et
- Perrenoud, Ph. (2001 j) *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation & Santé & Travail social*, Paris, Editions Seli Arslan, sous presse.
- Pruebas Pisa. (2009-2012).
- Reyes, J. *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*. En Gutiérrez A. (coord.) 2013. *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.
- Rincón Castellanos Carlos Alberto. Martínez María Cristina. (La cohesión y la coherencia. Las relaciones textuales de cohesión y de coherencia. Unidad Doce. 2001.
- Rosenblatt. (1978). En su libro "The reader, the text. the poem". Editions du Seuil. Madrid: Cátedra Traducido al Español (Marisa Rodríguez Tapia).
- Rumelhart. (1980). *Comprension lectora: modelos entrenamientos y evaluación*.
- SCHÓN, D. (1983): *The Reflective Practitioner*: New York. Basic Books. (Trad. cast.: El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós, 1998.)
- Sabino Carlos. (2005). *El proceso de investigación*. El cid. Editor.
- Silva, Simons (2002). *Los determinantes del rendimiento escolar*. *Revista educación hoy*. Bogotá.
- Smith, F (1983) *Modelos de comprensión lectora Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Solé, I. (1991). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ de serveis Pedagògics.

Tamayo y Tamayo, (2012). El proceso de investigación científica.

Tierney , P (1983). La enseñanza de la comprensión lectora. . *Las reglas del método Sociológico*.

Fondo de cultura económica S.A DC

Todorov, (1971). Lectura crítica de la Literatura Americana. *Narrar por escrito desde un*

*personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.

U.T.P. (2015).Maestria en Educacion.

Van Dik, T. (1976). *La ciencia del Texto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Vigotsky, L. S. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Zubiria Samper. Julián.(2013). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*.

## 8. Anexos

### Anexo 1: Consentimiento informado

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento No\_\_\_\_\_ luego de comprender en que consiste la investigación “Comprendiendo el origen de identidad de la cultura wayuu: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos culturales e interculturales, con estudiantes de quinto grado de los Centros Etnoeducativos # 1 y #2 del Distrito Turístico de Riohacha”, adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica y lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. **Objetivo de la investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos, mitos culturales e interculturales, con estudiantes de los centros Etnoeducativos #1 y

#2 del Distrito de Riohacha. y reflexionar sobre la práctica de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica.

**Justificación de la investigación:** La siguiente investigación, radica en la posibilidad de poner a prueba una propuesta didáctica que contribuya: El aprendizaje de la comprensión de textos narrativos que permita la construcción de significados en la comprensión de mitos de la cultura wayuu. desde las necesidades de los estudiantes, conocer la tradición mítica de la cultura wayuu y construir conocimientos con base en ellos. Facilitar escenarios comunicativos en donde los maestros y estudiantes compartan información sobre los mitos culturales e interculturales de los wayuu y se apropien de elementos básicos de su cultura. Los resultados de este estudio, permitirán mejorar los procesos de comprensión del lenguaje, mejorando su comprensión en los estudiantes seleccionados en la muestra. También servirán estos resultados como soporte para que los maestros mejoren sus prácticas, diseñen y planifiquen propuestas pedagógicas en otras asignaturas.

**Procedimientos:** La investigación se implementara en tres momentos 1) Valoración de producción textual de los estudiantes 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases de preparación, comprensión y evaluación) 3) valoración de la producción de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorara comprensión de textos narrativos, tipo mitos culturales e interculturales de los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgos donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria, los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** Los participantes recibirán información y respuesta a cualquier inquietud que surta durante el estudiante.

**Confidencialidad:** Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como



parte del trabajo investigativo. Solo se divulgará la información global de la investigación en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtengan información.

**Recursos económicos:** En caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación serán costeados con presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier, puede contactar a los docentes Clara Elena Rodríguez Rivera y Ámelia Pushaina Pushaina al teléfono 3108370830-3164965640

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha a los\_\_días, del mes\_\_\_\_\_del año 201\_\_

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente  
Cedula.

\_\_\_\_\_  
Firma del acudiente

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cedula

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo

## **Anexo 2: Secuencia didáctica**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

### **SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN**

#### **IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

- **Nombre de la asignatura:** ALIJUNAIKI
- **Nombre del docente:** CLARA RODRIGUEZ Y AMELIA PUSHAINA
- **Grupo o grupos:** Grado 5° de los centros etnoeducativo N° 1 y 2
- **Fechas de la secuencia didáctica:** PRIMER PERIODO 2017

## FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

### TAREA INTEGRADORA:

Comprendiendo el origen de elementos de identidad de la cultura wayuu. Se enfoca al uso de mitos existentes en forma escrita, que serán utilizadas para desarrollar la comprensión de este tipo de texto, ya que el mito hace parte de su cosmovisión e identidad cultural.

### OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

#### GENERAL:

Comprender la naturaleza y la construcción oral de textos narrativos, mitos y la importancia de la tradición oral en la cultura wayuu, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° de los centros etno educativos 1 y 2

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar en el mito la situación de comunicación en relación con el autor, destinatario, y en la finalidad de un texto narrativo.
- Determinar los elementos que conforman el plano de la narración, a través del reconocimiento de las funciones del narrador y el tiempo verbal empleado en el mito.
- Determinar en el mito las características del plano del relato iniciación, transformación y finalización de la historia.
- Distinguir y describir en el plano de la historia los personajes, el espacio y las acciones que se desarrollan dentro del texto.

### CONTENIDOS DIDÁCTICOS

#### • CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- Tradición oral
- importancia de la tradición oral en la cultura wayuu.
- textos narrativos.
- **situación de comunicación:** Autor, Destinatario, Finalidad
- **plano de la narración:** narrador, tiempos de la narración, funciones del narrador
- **plano del relato:** estado inicial, fuerza de transformación, estado final
- **plano de la historia:** personajes, espacio, acciones

**EL MITO:** (conceptos, características, estructura, tipos de mito)

Escritores wayuu.

Escritores no wayuu

#### • CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Consulta los diferentes autores de mitos de la cultura wayuu
- Analiza algunos mitos de la cultura wayuu

- Lee los mitos seleccionados con anticipación
- Entrevistas con los sabedores de la comunidad
- Charla con los sabedores de la comunidad
- Presentación de mitos de la cultura wayuu
- Videos relacionados con mitos cultura wayuu
- Argumenta e interpretar algunos mitos de la cultura wayuu.
- Talleres grupales e individuales.
- Caracterización de los mitos de la cultura.
- Escucha con atención las lecturas de mitos realizada por sus compañeros y docentes.
- **CONTENIDOS ACTITUDINALES:**
- Valoración a la tradición oral del pueblo wayuu.
- Respeto por los textos tradicionales de la región.
- Reconocimiento de los sabedores de la comunidad
- Participación e interacción de los estudiantes con los sabedores y docentes.
- Escucha atento la palabra del otro
- Participación de las actividades propuestas.
- Apropiación de los saberes culturales
- Interacción mutua con sus compañeros

#### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:**

- Aprendizaje colaborativo.
- Construcción guiada.
- métodos socializados.
- trabajo entre iguales.
- discusión entre pares.
- organizadores gráficos.
- Selección del texto experto
  - el origen del cerro de la teta
  - el origen del wayuu.
  - Video de el mito pulow y las hijas de juya



## FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

### SESIÓN No 1: NEGOCIACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA YOOTOO SUMA TEPICHIKANA DIALOGANDO CON LOS ESTUDIANTES

**Objetivo:** Presentar y dialogar acerca de la secuencia y los convenios establecidos del contrato didáctico.

#### **Apertura:**

Se iniciara con un saludo, presentación de los docentes y de los estudiantes; se organizara la ambientación del aula de clase con elementos de la cultura wayuu. Luego se les leerá un mito alusivo a la cultura **“PULOW”**. Con relación al mito le haremos los siguientes interrogantes.

- ¿Qué piensan del relato?
- ¿ya lo habían escuchado?
- ¿Quién o quienes se los ha relatado?
- ¿les gustaría que les contaran historias de la cultura?

#### **Desarrollo:**

Con base a las respuestas de los estudiantes, en esta primera sesión se orientara la planificación de un conversatorio cultural, teniendo en cuenta las apreciaciones que tuvieron los estudiantes frente a las preguntas anteriores. Para llevar a cabo este dialogo nos trasladaremos a un lugar que hemos denominado **“UNUU ATUJUSHI”** el árbol de la sabiduría, para propiciar un ambiente agradable visualmente el espacio estará decorado con elementos propios del entorno y algunas láminas alusivas a los mitos propios de la cultura. Iniciaremos con un dialogo con los estudiantes se propondrá para esta primera sesión un moderador el cual estará a cargo de liderar el dialogo con los estudiantes y el orden que se va a tener para la elaboración de las preguntas y una secretaria para que consignes las respuestas, ideas y sugerencias hecha por el docente y los estudiante. se le realizara algunas preguntas como:

¿Cuál es la importancia de las narraciones para la cultura wayu?

¿Quién es el sabedor que vamos a escuchar?

¿Dónde lo vamos hacer? (escuela o comunidad)

¿Qué necesitamos para hacer el conversatorio?

¿Qué le podemos ofrecer o llevar al sabedor?

¿Qué necesitamos llevar?

Luego se organizaran por grupos de a 3 estudiantes, para que den respuestas a las preguntas realizadas se les dará un tiempo de 20 minuto para que socialicen con sus compañeros las respuestas.

**Cierre:** Al finalizar esta primera sesión, se plasmaran todos los acuerdos en una cartulina donde cada estudiante firmara dichos acuerdos y se le extenderá a invitación a los padres de familia para que tanto niños como docente le socializan lo que se estableció en el contrato didáctico.

## SESIÓN No 2

### Negociación de la secuencia didáctica

**Objetivo:** Establecer acuerdo de aprendizaje para el alcance de la tarea integradora.

**Apertura:** se iniciara con el toque de la kasha, y una pareja bailara al son del tambor, luego se propiciara un conversatorio con los estudiantes formulando las siguientes preguntas.

- ¿les gustaría crear nuevas historias?
  - ¿quieren escuchar a otras personas narrar historias?
  - ¿cuál fue el propósito de ir a donde el sabedor?
- Cuando los niños hayan respondido sus apreciaciones se les presentara el objetivo de la secuencia didáctica que se va a desarrollar, recalando la importancia que tienen las narraciones propias de la cultura, para mejorar la comprensión de textos narrativos. Teniendo en cuenta la importancia de preservar nuestros usos y costumbre por lo cual vamos a trabajar en una secuencia didáctica.

**Desarrollo:** Luego, estableceremos un conversatorio con los estudiantes para dar a conocer el sentido de la tarea integradora se escribirá en el tablero, “**COMPRENDIENDO EL ORIGEN DE ELEMENTOS DE IDENTIDAD DE LA CULTURA WAYUU**” con la activación de los conocimientos previos de los estudiantes acerca de lo que hemos venido realizando, y la visita que le hicimos al sabedor con el fin de desarrollar una secuencia didáctica encaminada a las narraciones tradicionales de la cultura wayuu.

Posteriormente se visualizaran los objetivos de trabajo, los temas a tratar en la S.D, y se le formularan preguntas a los estudiantes como:

- ¿les gustaría a ustedes narrar sus propias historias?
- ¿Cómo podemos lograrlo?
- ¿Cuál será las actividades o rutas a seguir ?
- ¿Cuál será el compromiso para llevar a cabo este propósito?

**Cierre:** para responder a estas preguntas formaremos grupos de a dos (2) estudiantes y se les entregara un octavo de cartulina con el siguiente esquema.

QUE HAREMOS	COMO LO HAREMOS	QUE RECURSOS PODEMOS UTILIZAR	CUALES SERIAN NUESTROS COMPROMISOS.

Al finalizar las cartulinas serán socializadas con todos sus compañeros, y serán pegadas en la pared. Y se le pedirá al estudiante que para la próxima clase cada uno traiga un relato para compartir en clase.

### SESIÓN N° 3

#### Lluvia de relatos

**Objetivos:** Reconocer las formas tradicionales que permiten la composición de los relatos y la importancia de la tradición oral en la cultura wayuu.

**Apertura:** Esta sesión se iniciara con el saludo de bienvenida. El salón de clase estará representado como la sociedad wayuu, lo más destacable será el lugar que ocupa el sabedor dentro de la organización, en carteleras y objetos están representadas las funciones y responsabilidades del sabedor, se hará hincapié en la importancia de este personaje dentro de la cultura wayuu, también se hará reflexionar del respeto por sus funciones, de la importancia de sus acciones por lo tanto del respeto que se le debe tener y recomendar a los estudiantes una forma para interactuar con ellos. Dentro se le pedirá a los estudiantes que organicemos el salón en mesa redonda para propiciar un dialogo ameno y agradable ellos, para empezar el dialogo se les indagara acerca de los relatos que más hayan escuchado.

- ¿Cuáles son los relatos que más han escuchado?
- ¿Cuál es la historia o narración que más les gusta y porque?
- ¿consideran ustedes que las narraciones son importantes y porque?

**Desarrollo:** previamente se hablara con el sabedor para compartirle los propósitos de la visita de los niños y los objetivos de las maestras.

Se iniciara con el saludo tradicional de la cultura, donde es el mismo sabedor queda la bienvenida a los niños y al docente, por otra parte uno de los estudiantes hará la presentación grupal de todos los estudiantes, luego de una pequeña conversación entre los estudiantes, docente, y el sabedor.

Se generara un conversatorio con el sabedor donde los niños expresaran todas sus inquietudes con respecto a sus funciones como sabedores y las narraciones.

- ¿Quién te enseñó a narrar?
- ¿Quién les narro la historia?
- ¿a qué hora y en qué lugar se puede narrar?
- ¿Cómo hiciste para retener los relatos en tu memoria?
- ¿Cuáles la importancia de los relatos?,
- ¿Por qué ya no se hace como antes?
- ¿Cómo cree usted que se puede fortalecer nuevamente los relatos míticos de la cultura?

Al concluir en conversatorio con el sabedor, los estudiantes pondrán en práctica las normas de cortesías propias del wayuu.

**Cierre:** luego al llegar al aula de clases se indagaran a los estudiantes acerca del relato con preguntas como:

- ¿Qué les pareció la historia?
- ¿habían escuchado este relato anteriormente?

Se les invitara a los estudiantes que escriban la historia que más le llamo la atención, narrada por el sabedor, y finalmente los estudiantes socializaran con sus compañeros a través de una mesa redonda lo

consignado en la libreta.

## SESIÓN 4

### IDENTIFICA LOS DISTINTOS TEXTOS NARRATIVOS

**Objetivo:** desarrollar el gusto por la lectura a través de los diferentes textos narrativos e identifica las características de cada una de ellas.

**Apertura.** Iniciaremos con el saludo de bienvenida, luego los niños compartirán los diferentes relatos que la docente les pidió que trajeran. Después con la ayuda del video beam, se proyectara diferentes textos narrativos como: cuentos, leyendas, fabulas y mitos. Se les explicara que el objetivo de esta sesión es de identificar las

Características del texto narrativo tipo mito, el cual resalta el objetivo del proyecto de Comprensión.

**Desarrollo:** En esta sesión los niños leerán las narraciones proyectadas como: Jintulu wayuu, el origen del tejido wayuu, la leyenda de shaneta, la fábula del mapurite y el conejo y el mito que se realizó en el pretest, seguidamente el docente les explicara de la actividad que van a realizar, primeramente el trabajo es grupal de 2 de las narraciones anteriores van identificar las características y los tipos de relatos, a través de un formato con las siguientes preguntas:

Nombre de la historia	Quien lo escribió	Características	Tipos de la historia

Los estudiantes socializaran con sus compañeros los resultados de la actividad desarrollada, con esta sesión se busca verificar si el estudiante identifico, clasifico y comprendio los textos anteriores.

**Cierre:** al finalizar esta sesión se indagara a los estudiantes acerca de la distintas narraciones con los siguientes interrogantes.

- En que se diferencian las narraciones ?
- ¿Qué es lo que más les gusta de esas narraciones?

Finalmente las respuestas a los interrogantes serán escritas en el tablero.

Tarea para la próxima sesión consultar sobre la biografía de los autores de las narraciones anteriores, se socializara para la próxima actividad con los estudiantes.

## SESIÓN No 5

### Comprendo el texto narrativo reconociendo la intencionalidad comunicativa

**Objetivo:** identificar la situación de comunicación que se encuentra inmersa en el mito. Autor destinatario, finalidad importancia para el wayuu.

**Apertura:** se les dará la bienvenida a los estudiantes, antes de iniciar con ellos se les recordara las narraciones vistas en la secuencia anterior, luego el docente hablara detalladamente de las sesiones anteriores del relato del sabedor, las narraciones proyectadas, los tipos de historias y sus autores y luego se formulara unas preguntas:

- ¿a ustedes les gusta las representaciones teatrales?
- ¿Qué temas de los mitos relatados les gustaría representar?
- ¿a quienes de la comunidad escolar les gustaría invitar?

**Desarrollo:** En esta sesión los estudiantes harán una representación teatral con el mito de los tres hermanos, quien va ser el narrador y el presentador del drama, luego los estudiantes ensayaran dentro del aula el drama correspondiente, luego uno de los estudiantes les pasara la invitación al grado 4° con su respectivo docente para la asistencia a la obra teatral que ellos presentaran, seguidamente la docente invitara a los estudiantes al patio de la escuela donde ya los niños del grado cuarto los estarán esperando, los estudiantes caracterizaran su papel con el personaje del mito seleccionado, el presentador dará la bienvenida a los invitados y el narrador hará la lectura del drama que ellos presentaran. Para esta actividad los niños contarán con 3 horas.

Posteriormente al volver al aula de clase el docente realizara unas preguntas para generar un dialogo con los estudiantes. se organizaran en grupos de 3 integrantes. Se formulara las siguientes preguntas

- ¿Quiénes fueron los autores o el autor del mito?
- ¿a quienes fue dirigido la obra teatral que ustedes acabaron de realizar?
- ¿con que fin se hizo esta caracterización de este mito?

Las respuestas a las preguntas serán escritas en el tablero por el monitor de los estudiantes, para luego ser consignadas en la libreta de cada estudiante.

**Cierre:** Al finalizar se organizaran en grupo de a 3 estudiantes el docente les entregara unas imágenes de narraciones cortas y una rejilla en la cual los niños identificarán:

AUTOR	DESTINATARIO	FINALIDAD



Para esta actividad los niños tendrán un tiempo de 20 minutos. Seguidamente cada grupo compartirá con sus otros compañeros lo consignado en la rejilla.

**¿Qué logramos aprender durante esta sesión?**

## SESIÓN No 6 CONTANDO Y CREANDO MITOS DE LA CULTURA WAYUU

**Objetivo:** identifica en el texto el plano de la narración

**Apertura:** En esta sesión se iniciara mostrándoles un video a los estudiantes acerca de la historia titulado “MITO DE PULOWI Y LAS HIJAS DE JUYA”. al terminar el video el docente le pedirá a los niños que formen una mesa redonda, se elegirá un moderador, un secretario, para dar inicio a la plenaria el docente realizara las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les pareció la historia?
- ¿Quién o quienes narraron la historia?
- cuando ocurrieron los hechos según el narrador de la historia?
- ¿en qué momento el narrador le cede la voz al otro narrador?

**Desarrollo:** En esta fase los niños socializaran las respuestas a las preguntas realizadas por el docente y esta actividad será liderada por el moderador y el secretario que anotara todas las respuesta de los estudiantes, luego el docente realizara otras preguntas como:

- ¿les gustaría entrevistar a un docente y a los mismos niños de otros grados?
- ¿Qué les parece un reportaje acerca de las narraciones de la comunidad?
- ¿les gustaría crear sus propias narraciones y contarlas?

Seguidamente la docente le propondrá a los estudiantes que formen grupos de a 4 y creen una historia o la modifiquen según su preferencia y realicen un reportaje parecido a lo que vieron en el video, utilizando elementos culturales que les puedan servir como: micrófono, audífonos, cámaras, video cámaras etc.

Para llevar a cabo la actividad los niños se formaran de la siguiente forma:

El periodista (el que realiza la entrevista)

Un camarógrafo

Dos escritores (anotan lo que narra los entrevistado)

**Cierre:** Al finalizar esta sesión los estudiantes comentaran acerca de lo que ellos hicieron y como se sintieron al hacerlo. y se realizaran preguntas como

¿Quién les narro la historia?

¿Según el narrador cuando ocurrieron los hechos?

¿El narrador cedió la voz a los personajes de la historia?

Posteriormente los niños dialogaran en una mesa redonda acerca de las preguntas hechas anteriormente.

## SESION N° 7 ARMANDO HISTORIAS

**Objetivo:** Identifica en una narración el plano de la historia (funciones , espacio y personajes)

**Apertura:** Se le dará el saludo de bienvenida a los estudiantes, luego como elemento dinamizador habrá en las cuatro esquinas del salón unas bolsas que contienen una serie de ilustraciones de los cuentos de: la caperucita roja, el lobo y las gallinas, los tres cerditos y el león y la araña.

**Desarrollo:** en esta actividad los niños los pegaran en la pared según los sucesos y los sitios que recorre la historia y por grupo narraran la historia nuevamente.

Después el docente propiciara un conversatorio con los estudiantes acerca de la actividad anterior.

- ¿Cómo les pareció la actividad?
- ¿Cuáles son los personajes que estaban en la historia?
- ¿Cómo les pareció el espacio o lugar?
- ¿Cómo enfocaron el tiempo en las historias?
- les gustaría ilustrar ustedes mismos alguna lectura

Luego se les entregara por grupos de 3 estudiantes nuestro mito designado “**LOS TRESCERROS**” los docentes junto con los estudiantes, recuerdan los sucesos de la historia leído en la sesión pasada Se invita a leer de nuevo la primera parte del mito, leyendo de manera alternada entre estudiantes y la docente y se realizan interrogantes como: ¿Les gustó el inicio del mito? ¿Creen que podemos cambiar este inicio? ¿Qué consideran que se le pueda cambiar? ¿Cuáles son los personajes en el mito? ¿Qué acciones realizan cada uno de los personajes? ¿Qué lugares son mencionados en el mito?, luego con esta lectura también se les entregara un papel boom donde realizaran el siguiente esquema. Esta actividad tendrá un tiempo de 45 minutos para leer, analizar y realizar el esquema.

TABLA N° 2

PERSONAJES	CARACTERISTICAS		ESPACIO	ACCIONES
	interna	externa		
PRINCIPALES:				
SECUNDARIOS:				
TERCIARIO:				

Posteriormente que los estudiantes socialicen el esquema realizado con los demás compañeros,

**Cierre:** los estudiantes socializaran el esquema realizado con los demás compañeros, y al terminar la docente les solicitara a los estudiantes que ilustren una narración contadas por otras personas o creadas por ellos mismos.

## SESIÓN 8 RECONOCIENDO NUESTROS ORIGENES

**Objetivo:** Identificara en un mito el plano del relato (Estado inicial, fuerza de transformación, Estado final)-

**Apertura.** Iniciaremos con el saludo de bienvenida, luego se les leerá un mito en wayuunaiki, y en español (WOLUNKA). se realizara unas preguntas motivadoras para iniciar un dialogo con los estudiantes:

- ¿Cómo inicio la historia?
- ¿Cómo era wolunka?
- ¿Cómo fue su transformación?

Posteriormente se les entregara por grupos de 3 niños un mito diferente a cada grupo. Con el fin de que las respuestas no sean repetitivas. Se les dará un tiempo de 20 minuto las cuales los niños podrán leer su respectivo mito.

**DESARROLLO:** En esta sesión se realizara 3 actividades que consiste en:

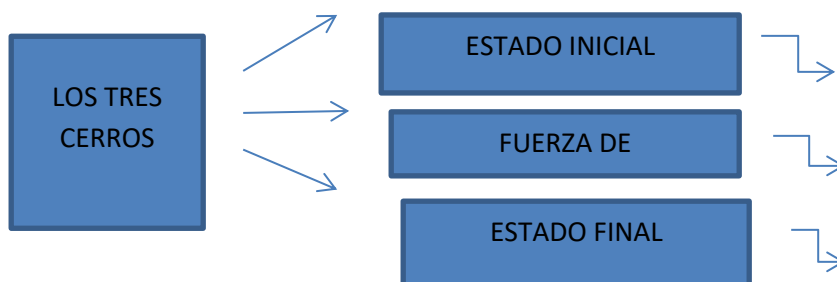
**1° primera actividad** se les entregara la lectura de “walekeru” luego de los 20 minutos establecidos para la lectura identificaran de cómo se formula el inicio y el final del mito, y que les pareció si les gusto o no les gusto y por qué?

MITO DE WALEKER				
¿Cómo inicia la historia?	Les gusto: SI, NO ¿Por qué?	¿Cómo finaliza la historia?	Le gusto: Si, No. ¿Por qué?	Que le cambiarías a la historia

Cada grupo socializara la pregunta correspondiente. Al finalizar cada grupo su exposición se realizara una plenaria para que los otros niños les digan sus apreciaciones o los interrogantes que tengan. Finalizado las socializaciones, realizaremos la segunda actividad.

**2° Actividad:** Nuevamente se les pedirá que vuelvan a leer la lectura e ilustren los cambios presentados por “walekeru” la araña tejedora y las hermanas del pretendiente de walekeru en un papel boom entregado por el docente tutor. Al concluir esta actividad cada grupo pegara sus carteleras ilustradas en el aula de clase.

**3° Actividad:** En esta tercera actividad retomaremos el mito de “**LOS TRES CERROS**”. el cual los estudiantes volverán a leer minuciosamente y realizaran un esquema con los siguientes enunciado.



**Cierre:** al finalizar esta sesión los niños socializaran sus esquemas y nuevamente realizan una plenaria con cada uno de los estudiantes. El niño argumentara los hechos más relevantes que acontecieron en el mito elegido en esta ocasión por grupo realizaran 3 preguntas para hacerlas a los compañeros.

**Objetivo:** identificar la estructura de la narración inmerso en un texto u historia.

## SESION 9

### DESCRIBO LAS CARACTERISTICA DE LA HISTORIA

**Objetivo:** identificar la importancia de la estructura del mito

**Apertura:** se iniciara con el saludo a los niños y se organizaran los materiales didácticos. La actividad se

organizan en tres elementos básicos que son: saberes previos, lectura y análisis del texto, primero se iniciara con la activación de los saberes previos ¿Cómo se identifica en la lectura la estructura de una narración? luego se les dará un mito de diferentes cultura titulada “La historia de la luna “al concluir la lectura la docente pasara por cada puesto mostrándoles las páginas de inicio de la historia, seguidamente se formulara los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo les pareció la historia?
- ¿Qué otras historias conoces similares a esta?
- ¿Por qué las comunidades indígenas rinden culto a los seres de la naturaleza?

**Desarrollo:** En esta actividad se iniciara con un comentario acerca del mito anterior, se les pedirá a los niños que comenten como inicia la situación problema que desencadeno la historia, los momentos que pasaron los personajes principales, y finalmente que paso, y luego se les entregara el texto para que los estudiantes lean e identifiquen con un color diferente. El inicio el nudo y el desenlace, después de esta actividad se les entregara una cartulina para que ilustren la historia de la luna.

**Cierre:** Al terminar esta sesión contarán brevemente de acuerdo a la ilustración que realizaron y se les realizara unas preguntas:

- ¿Qué es la luna?
- ¿Qué otro nombre le colocarías a la historia?
- ¿Este mito a que cultura pertenece?

Para la siguiente sesión los estudiantes buscarán más información acerca de los diferentes mitos.

### SESION 10

**OBJETIVO:** identifica algunos escritores wayuu

**Apertura:** para llevar a cabo esta actividad se adecuara el salón con varias imágenes de los escritores propios de la cultura wayuu como: Vicenta Siosi, Miguel Ángel López (Vito Pushaina), AmintaPelaezWouliyu, Ramon Paz Ipuana, y sus escritos más relevantes. esa horrible costumbre de alejarme de ti, la señora iguana, poemas, la Guajirita,

**Desarrollo:** Esta sesión contara con 3 actividades la primera se indagara los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas como:

¿Identifican alguno de estas personas que se encuentran en las fotos?

¿Conocen escritores wayuu?

¿Han escuchado hablar de algunos escritores wayuu?

¿Les gustaría escuchar algún escritor wayuu?

En esta fase se invitara a un escritor wayuu Miguel AngelLopez (Vito Pushaina), para que los niños interactúen con él. Previamente se habrá hecho los contactos con el escritor para la llegada a la comunidad, aquí participaran todos los niños que hacen parte de la S.D, CEN|1 Y 2, también estarán presente algunos padres de familia, la autoridad y para esta actividad se hara en una jornada completa 5 horas. donde los niños podrán hacerles preguntas de forma espontánea al escritor, y se integraran con los otros niños del CEN°2

Posteriormente los estudiantes harán una actividad que se denominara “EL ESCRITOR SOY YO”. Que consiste en personificar el escritor que más les gusto sus escritos favoritos, sus gusto y el tipo de literatura y escrito que realiza cada uno de ellos, para esto llevaran el vestuario predilecto del escritor elegido.

**Cierre:** al culminar esta sesión se indagara acerca de los escritores escogidos con preguntas como:

- ¿Por qué escogieron a ese escritor?
- ¿Cuál fue la obra o escrito que más llamo su atención?
- ¿Qué sintieron al personificar a estos escritores?

Seguidamente los niños realizaran una mesa redonda para dar respuestas a las preguntas anteriores, que será consignada por el monitor que fue elegido previamente. Esta actividad tendrá una duración de 45 minutos.

### Sesión 11

**Objetivo:** Reconoce los diferentes autores Guajiros.

**Apertura:** Se iniciara con una motivación y activación de conocimientos previos (lo que saben o no saben de acuerdo al tema) la actividad será denominada “Adivinando autores” se hará unos papelitos con unas preguntas cada niño sacara un papelito donde tendrá las siguientes preguntas:

¿Ustedes saben quién escribió el rin rin renacuajo?

¿Cómo se llama el autor de la obra cien años de soledad?

¿Quién escribió la novela María?

**Desarrollo:** Esta actividad se realizara con un dialogo abierto con expresión libre en torno al tema, se hablara acerca de la vida de algunos autores y sus obras como Rafael Pombo, Gabriel García Márquez Y Jorge Isaac.

Luego los niños harán grupos de a 4 estudiantes, seguidamente se trasladaran a la mini biblioteca del colegio en busca de información sobre la vida de esos autores y sus obras más destacadas, al terminar la consulta nos trasladaremos nuevamente al salón.

Ya dentro del aula de clase los estudiantes inmediatamente se organizaran con sus grupos seleccionados anteriormente, responderán las siguientes preguntas

¿Cómo les fue en la biblioteca?

¿encontraron la información que necesitaban?

¿De dónde son los autores?

Menciona algunas de las obras más importantes de ellos

¿Les gustaría leer uno de su escrito?.

**Cierre:** Al concluir esta actividad los estudiantes socializan las respuestas de los interrogantes anteriores, luego se les pedirá que para la siguiente actividad lleven una cartelera alusiva al escritor de su preferencia, ilustrando la imagen, biografía y sus obras más destacadas.

### Sesión 12

#### RELATANDO NUESTRA HISTORIA PARA CONOCER NUESTROS PASADO

**Objetivos:** Identificar el mito y sus características para reflexionar acerca de los valores culturales de los pueblos.

**Apertura:** Al iniciar se le dará el saludo de bienvenida a los estudiantes, el aula de clase estará decorada con láminas alusivas a los personajes sobre naturales como: Dioses, waleker, los tres cerros, pulow, wolunka la mujer de la vagina dentada, el universo. Después se les hará una serie de interrogantes como:

¿Qué observan en las imágenes?

¿Existieron estos seres alguna vez?

¿Cómo creen ustedes que se creó el universo?

¿Conocen el origen de sus antepasados?

**Desarrollo:** para esta sesión los estudiantes de forma espontanean darán respuestas a las preguntas antes mencionadas tendrán un relator, y una secretaria que consigne las contestaciones de los estudiantes, luego se le proyectará dos video acerca de los mitos “la creación de los kowis” y “ “La diosa Bachue” que tiene una duración de 8 minutos, el primero y el segundo 4 minutos al terminar el video los niños se

reunirán en grupos de 3 y describirán todo lo que vieron en el video y harán una apreciación de cómo les pareció el video para esta actividad tendrán un tiempo de 20 minutos al terminar se socializara con todos los compañeros.

Al finalizar nuevamente con los video ya visto y la descripción que hicieron acerca del video se formulara las siguientes preguntas:

¿Qué características tenían los personajes?

¿Cómo fue la creación de los misticas según el mito?

¿Qué función tiene la máscara al colocársela en el rostro?

¿Cuál fue la reacción de los dioses al darse cuenta de la masacre?

¿Qué simboliza las piedras y la lluvia al final del mito?

Al terminar los estudiantes harán una plenaria respecto a las preguntas acerca del mito.

Posteriormente tendrán una segunda actividad que consiste en formar 4 grupos las cuales se les entregara los mitos de las imágenes que se encuentran pagadas en el aula de clases.

Waleker, los tres cerros, Pulow, Wolunka en la cual los niños deberán identificar, la situación de comunicación junto con los tres planos de la narración

MITOS	DIMENSIONES	PREGUNTAS		PREGUNTAS	PREGUNTAS
WALEKER	S. de comunicación	¿Quién es el autor?		¿Para quién lo escribe?	¿Qué quería cuando lo escribió?
PULOW	Plano de la narración	¿Quién cuenta la historia?		¿Cuándo ocurrieron los hechos?	¿Qué funciones tiene el narrador?
WOLUNKA	Plano del relato	¿Cómo inicia la historia?		¿Qué cambios tuvieron los personajes o elementos de la historia?	¿Cómo finalizo la historia?
LOS TRES CERROS		¿Cómo eran los personajes de la historia?		¿Cuáles fueron los lugares en que se desarrolló la historia?	Realizar una secuencia de las acciones que acontecieron en la historia
		Físicamente	Su comportamiento		

**Cierre:** Al finalizar cada grupo socializara las dimensiones que le correspondió, y los otros estudiantes dirán sus apreciaciones con respecto a cada tema, la cual será consignado en el tablero por uno de sus compañeros.

### SESIÓN 13

**Objetivo:** hacer entrega de la tarea integradora “comprendiendo el origen de identidad de la cultura wayuu” a través de un conversatorio.

**Apertura:** Esta sesión se realizara como se hizo inicialmente para la apertura de las S.D, con el toque del tambor invitaremos a los padres de familia, la autoridad tradicional y el sabedor de la comunidad, los

niños presentaran el baile típico de la Jonna.

**Desarrollo:** En esta sesión los estudiantes serán el protagonista del conversatorio, ellos harán el papel del sabedor, del piachi, del palabrero. Aquí los estudiantes con todo el insumo recolectado a través de las S.D, realizaran un dialogo con todos los invitados, serán los invitados los que realicen las preguntas a los jóvenes, en el caso que se necesiten el docente interviene para aclarar alguna inquietud que tengan los participantes.

**Cierre:** Al culminar el conversatorio los estudiantes darán las gracias a los invitados

**Nota 1:** el número de sesiones dependerá del tipo de texto, objetivos planteados, tarea de producción o comprensión, etc.

**Nota 2:** Cada una de las sesiones deberá contemplar actividades de apertura, de desarrollo y de cierre

**Nota 3:** En el desarrollo de la secuencia se deberán contemplar actividades tendientes a:

- Acciones tendientes al establecimiento de la situación comunicativa
- Acciones tendientes a aprender las características del género
- Acciones tendientes a la comprensión/escritura del texto

### AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes y compañeros de la UTP, por su colaboración y apoyo a lo largo de la maestría.

A los estudiantes del grado 5° de los centros etnoeducativo 1 y 2, al sabedor de la comunidad y a todos los padres de familia por participar y propiciar los espacios para enriquecer la investigación.

A nuestro director de tesis Magister. Alejandro MarinPelaez, por sus valiosos aportes, tiempo y dedicación en este proyecto.

Clara Elena Rodriguez

Amelia Pushaina

### **Anexo 3: Evidencias fotográficas**

#### **FOTOS (VISITA CON EL SABEDOR)**















